

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



## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**МАТЕРИАЛЫ III ВСЕРОССИЙСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ С  
МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ  
Дагестанский государственный университет  
(26 ноября 2015 года)**

**МАХАЧКАЛА - 2015**

**Печатается в электронной версии по решению оргкомитета и ученого совета ФИЯ ДГУ.**

**Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы лингвистики и языкового образования» – Махачкала: изд. ДГУ, 2015. – 278 с.**

*Ответственный редактор - доц. Л.Г. Алахвердиева*

**В сборнике представлены научные статьи по проблемам III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы лингвистики и языкового образования» (26 ноября 2015 года). Авторы трактуют проблемы лингвистики, филологии, межкультурной коммуникации, перевода и методики преподавания иностранных языков.**

*Материалы конференции печатаются в редакции авторов.*

**© Издательство ДГУ, 2015 г.**

## СОДЕРЖАНИЕ

1. Абакаров И. М. Диагностика фонологического слуха с помощью электронных ресурсов как одно из средств успешного овладения иностранным языком.....	7-10
2. Абакарова Л., Гаджиева Д. А. Новый поток англо-американизмов в современном немецком языке и их интеграция в немецком языке.....	10-13
3. Абдулаева Р.Н. Отражение темы «дружба и куначество» в аварских паремиях.....	13-15
4. Абдуллаев И. Ш., Гаджиалиева М. Г. Языковая картина мира древних индоевропейцев (к вопросу о создании концептуального словаря индоевропейского языка и его диалектов).....	16-19
5. Абдусаламова Д. В., Пренко Л. И. Тематические группы французских топонимов в составе фразеологических единиц.....	19-22
6. Агакшиева З. А., Багирова Г. А. Парадигматическое и синтагматическое значение временных форм в немецком языке.....	22-26
7. Алахвердиева Л. Г. Спортивный текст как инструмент манипулирования читательским сознанием .....	26-35
8. Алибекова Д. М. Концепт печали в паремиях английского и русского языков.....	35-38
8. Алигаджиева А. Р., Магомедова Н. А. Мотивация к изучению иностранных языков в техническом вузе.....	38-41
10. Алиев З. Г. Использование компьютерных программ-тренажеров для развития навыков перевода в процессе обучения иностранному языку.....	42-44
11. Алиева Д. М.-С., Шахбанова З. И. Метод «мозгового штурма» (brainstorming) при изучении английского языка.....	45-49
12. Алиева Д. М., Рамазанова А. А. Стилистическая матрица парадоксализма демотиватора «филологическая дева».....	49-52
13. Алиева Ш. А. Репрезентация лени в пословицах английского и русского языков.....	52-56
14. Almammadova Sabina Mammad. Specific features and essence of term in modern azerbaijani language.....	56-63
15. Асалиева С. И. Национальная специфика британской и американской лингвокультуры в сравнительно-сопоставительном аспекте (на примере пословиц и поговорок).....	63-70
16. Ашурбекова Т. И. Методический совет по иностранным языкам в Дагестанском государственном университете.....	71-74
17. Багирова Г. А. Конструкция <i>haben, sein + zu + инфинитив</i> как средство выражения грамматической категории наклонения.....	74-77
18. Бажалкина Н. С. Социолингвистические подходы к изучению дискурса.....	77-80
19. Балаева З. Н., Пренко Л. И. Междометия во французском комиксе	

«La clé d'or d'Inator».....	80-83
20.Бозиев А.Т. Инверсия как средство актуализации смысла предложения (к постановке проблемы).....	83-90
21.Ванатиева З. Г., Рагимханова Т. И. Фразеологические единицы английского языка с элементом цветообозначения в аспекте перевода на русский язык (на материале рассказов О. Генри).....	90-93
22.Воеводина Н. М. Проектная методика обучения немецкому языку на факультете иностранных языков университета.....	93-97
23.Гаджикурбанова Д. Н., Агаларова Р. И. Языковой портфель как средство мотивации ученика.....	97-99
24.Генералова Н. П. Метафорические обозначения женщины в произведениях Л.Толстого «Анна Каренина» и Т. Фонтане «Эффи Брист».....	100-105
25.Гусейнова М. М. Использование музыкальных видеоклипов на уроках иностранного языка.....	105-108
26.Гутникова А. В. Функционирование имен прилагательных в рекламных текстах.....	108-112
27.Дарбишева Х. А., Рамазанова А. А., Исаева П. И. Анализ карикатуры как вида креолизованного текста.....	112-120
28.Джабраилова С. Р. К вопросу о методах семантического анализа концептосферы «природа».....	120-123
29.Дорменев В. С. Сопоставительная фразеология как направление фразеологической теории.....	124-129
30.Егорова Н. А. Профессионально-личностная самореализация преподавателя в готовности к принятию профессиональных решений.....	129-135
31.Загидов К. Х., Хайбулаева А. М. Национально-культурная специфика паремиологических единиц в английском и аварском языках.....	135-138
32.Залевская Т. Е. Числительные в английских пословицах и поговорках.....	139-142
33.Залова И. М. Фонетическое варьирование в лезгинских и немецких пословицах и поговорках.....	143-146
34.Ибрамлилова З. Т. К вопросу об идентификации субстантивных конвербов в лезгинском и английском языках.....	146-152
35.Иразиева П. М., Агаларова Р. И. Проектная деятельность при обучении иностранному языку как один из эффективных методов творческого развития личности.....	152-155
36.Исмаилова С. С. Функционирование молодёжного социолекта в романе М. Кардиналь «La clé sur la porte».....	155-159
37.Криштоп И. С. Культурологический потенциал пейзажной лирики Э. Миллей.....	159-164
38.Кувшинова Б. С. Современная языковая личность и проблемы билингвизма.....	164-168
39.Куданова З. К., Пренко Л. И. Некоторые особенности изображения	

пейзажа в новеллах Ги де Моппасана.....	168-170
40. Курбетова Р. Ф. Структурно-семантические особенности производных прилагательных от полисемантов Корf/baş в немецком и азербайджанском языках.....	170-174
41. Магомедова А. Г. Специфика деятельности преподавателя иностранного языка.....	174-176
42. Магомедова М. М. Сервис rep.io в обучении иностранным языкам.....	176-178
43. Магомедова С. М. Метафорическая репрезентация концепта protest в дискурсе современных англоязычных СМИ.....	178-184
44. Магомедова Ш. М., Щеликова Н. А. Социо-прагматический потенциал языковых средств немецкой газеты.....	184-187
45. Маллаева З. М. К вопросу об адекватности терминологического аппарата лингвистического кавказоведения.....	187-192
46. Мамонтова З. Н. Реализация ФГОС по иностранным языкам.....	192-195
47. Махмудов М. О. Лексико-тематическая подгруппа «домашние животные» зоонимических ФЕ даргинского и английского языков.....	195-200
48. Ментеш А. М. Теория классификаторов в свете семантического, грамматического и когнитивного направлений в лингвистике.....	200-205
49. Мишаева М. В. О внедрении технологий Web2.0 в процесс обучения английскому языку в Вузе.....	206-208
50. Мурадханова Т. И. Казбеков А. К. Партитивный артикль с точки зрения категории числа имени существительного.....	208-212
51. Муслимова Н. Репрезентация гендерных стереотипов в романе Х. Филдинг «Дневник Бриджит Джонс».....	212-217
52. Нурутдинова Э. А. К вопросу об атрибутивной природе глагольных сочетаний в лезгинском, английском и русском языках.....	217-220
53. Омарова П. М. Грамматические трансформации при переводе общественно-политической лексики с английского на русский язык.....	221-225
54. Омарова Х. И., Шамсудинова С. Э. Эллипсис как одна из моделей выражения экспрессивности английского языка.....	226-229
55. Пренко Л. И. Адвербиализация прилагательных во французском языке.....	229-233
56. Рабаданова Н. М. Речевой акт «извинение» в разных лингвокультурах (на материалах лакского и немецкого языков).....	233-237
57. Рамазанова А. С. Дидактические концепции обучения на основе компьютерных технологий.....	237-239
58. Саламова Р. Особенности перевода этнографических реалий в романе Марио Пьюзо «Крестный отец».....	240-243
59. Султанова Г., Тетакаева Л. М. Особенности классификации английских фразеологических единиц с компонентом «ребенок» по номинациям.....	243-245
60. Сырина Т. А. Методика работы с несплошным текстом при	

обучении иностранному профессионально ориентированному языку.....	246-249
61. Тетакаева Л. М. Реализация средств привлечения внимания в речевой стандартной ситуации «В магазине» в современном английском языке.....	249-252
62. Труженикова Л. А. К вопросу о преподавании латинского языка на историческом факультете.....	253-256
63. Федосова В. В. Студенческий сленг: отношение к учебе в языковой картине мира американской и русской студенческой молодежи.....	256-258
64. Хайбулаева А. М. Способы объективации концепта «интеллигенция» в английском языке.....	259-267
65. Харчиева М. Р. Образ птиц в языковой картине мира андийского и немецкого языков (коннотативный аспект).....	267-271
66. Шамсудинова С. Э. Терминологические структурно-сложные глаголы в английском языке.....	272-274
67. Щеликова Н. А. «Внутренняя и внешняя диспозиции» атрибуции как фактор эффективности/неэффективности межкультурной коммуникации.....	274-277

## ДИАГНОСТИКА ФОНОЛОГИЧЕСКОГО СЛУХА С ПОМОЩЬЮ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ УСПЕШНОГО ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

*Аннотация: ниже рассматриваются некоторые теоретические и практические рекомендации при постановке французского произношения с объяснением причин возникающих трудностей, а также предлагаются некоторые электронные ресурсы, использование которых поможет диагностировать особенности фонологического слуха обучаемых.*

*Ключевые слова: перцептивная фонетика, диагностика фонологического слуха, электронные ресурсы, речевосприятие, речепроизводство, восприятие звуков, постановка произношения, он-лайн-упражнения.*

При обучении любому иностранному языку приоритет отдается звуковой стороне. Эта очевидность должна стать руководством для преподавателя иностранного языка. Свидетельством этому может служить уже доказанный факт, что даже при письме человек сначала проговаривает то, что он должен изобразить на бумаге или набрать на компьютере.

Таким образом, обучающимся любому иностранному языку следует сначала научиться адекватно воспринимать и произносить иноязычную речь. Другими словами они, должны стремиться развивать (совершенствовать) свой речевой слух для верной интерпретации воспринимаемых речевых сигналов и, одновременно, владеть новыми для них артикуляционными навыками, то есть обладать достаточно сформированными навыками адекватного речевосприятия и речепроизводства.

Проблемами речевосприятия занимается сравнительно молодая дисциплина – перцептивная фонетика, которая возникла и функционирует на стыке трех наук: психологии, физиологии и лингвистики. Причем приоритетность в данном случае не установлена. Но очевидно, что перцептивная фонетика, наравне с артикуляционной и акустической, является самостоятельной дисциплиной, имеющей свою нишу среди многих языковых дисциплин.

Перцептивная фонетика, занимаясь анализом процесса восприятия звучащего текста, способствует решению как теоретических, так и чисто практических задач при обучении иностранному языку. Одной из главных среди них является изучение фонологического слуха и постановка иноязычного произношения, чем следует заниматься на занятиях по практической фонетике.

На самых первых занятиях рекомендуем заняться диагностикой фонологического слуха обучаемых. В настоящее время, в век современных информационных и компьютерных технологий, с имеющимися возможностями выхода в интернет, данная задача значительно облегчается. Ниже мы

предлагаем любому начинающему изучать французский язык интернет-сайт, позволяющий продиагностировать свой фонологический слух не только на практических занятиях вместе с преподавателем, так и самостоятельно, у себя дома: <http://phonetique.free.fr/>

С помощью специальных упражнений в режиме он-лайн происходит проверка фонологического слуха, то есть умения правильно различать иноязычные звуки на слух в области вокализма и консонантизма.

На уровне гласных и согласных предлагаются разнообразные онлайн-тесты с возможностью проверки их выполнения. Приведем некоторые из них.

- Тест на различение звучаний [y] – [u].

Данное упражнение помогает преподавателю определить (при отсутствии в русском языке переднерядных губных звуков) насколько верно обучаемый способен дифференцировать эти фонемы, отличающиеся только признаком ряда. Другими словами, хранятся ли в его перцептивной базе у-образные звучания. Заранее можно предположить, что различение этой пары гласных не составит особого труда для студентов, так как даже если эти звучания отсутствуют в его родном языке, то они хранятся в его перцептивной базе, в силу межъязыковых контактов в условиях многоязычного Дагестана: звук, очень похожий на французский [y] присутствует в языках тюркской семьи (кумыкском, ногайском), а также в лезгинском, азербайджанском.

Данный тест предлагает несколько типов упражнений:

- прослушайте 10 пар слов и определите идентичны ли они или нет?
- прослушайте 10 пар слов и скажите какой звук вы слышите: [y] или [u]?
- прослушайте 3 фразы и скажите сколько раз в них встречается звук [y]?
- прослушайте 3 фразы и скажите сколько раз в них встречается звук [u]?
- прослушать 10 пар слов и выберите то, которое прозвучало.
- прослушайте слово и наберите его на клавиатуре.

Тест на различение гласных [i] - [y].

- прослушайте 10 пар слов и определите идентичны ли они или нет?
- прослушайте 10 пар слов и скажите какой звук вы слышите: [i] или [y]?
- прослушайте 3 фразы и скажите сколько раз в них встречается звук [i]?
- прослушайте 3 фразы и скажите сколько раз в них встречается звук [y]?
- прослушать 10 пар слов и выберите то, которое прозвучало.

Поскольку гласные [i] и [y] отличаются только признаком огубленности, то здесь важно знать, как обучаемые различают этот признак, отсутствующий у гласных переднего ряда в русском языке.

Особое внимание следует уделить тестам, направленным на различение звуков, представляющих особую трудность для учащихся. Такими звуками являются:

- закрытый [e] и открытый [ɛ].

Эта пара гласных наиболее трудна для постановки, поскольку студентам очень сложно объяснить, а потом и обучить четкому противопоставлению закрытого и открытого тембров данных гласных. Утверждения некоторых фонетистов, что четкого противопоставления между этими гласными во



французском нормативном уже не наблюдается не может служить ориентиром при постановке произношения [e] и [ɛ], так как личная практика автора говорит, что разнице в произношении этих гласных все же следует обучать. Произношение студентов как правило соответствует реализации русского [э], причем не в самом его переднем звучании.

- закрытый [o] и открытый [ɔ].

Наличие в русском языке только одной фонемы /o / также создает проблемы не только при постановке этих гласных, но и при различении на слух, чему посвящен соответствующий тест с несколькими упражнениями:

- прослушайте 10 пар слов и определите идентичны ли они или нет?
- прослушайте 10 пар слов и скажите какой звук вы слышите: [o] или [ɔ]?
- прослушайте 3 фразы и скажите сколько раз в них встречается звук [o]?
- прослушайте 3 фразы и скажите сколько раз в них встречается звук [ɔ]?

Очень полезны тесты на различение гласных [o] - [ø] и [ɔ] - [œ], так как в обоих случаях проверяются способности идентифицировать признак ряда при восприятии гласных. Для носителей русского языка представляет «услышать» огубленность в переднем ряду, так как данный признак у них связан только с задним рядом. В начальный период тренировки произношения [ø] и [œ] обучаемые в конечной фазе отодвигают язык от нижних зубов, что приводит их к O-образному звучанию.

Для идентификации звучаний [ø] и [œ], несмотря на их отсутствие в русском языке, студенты-дагестанцы могут рассчитывать, так как похожие звучания присутствуют в их перцептивных базах (см. объяснение выше).

Сложно идентифицировать звучания носовых гласных [ɔ̃] - [ɛ̃] - [ã], отсутствующих в русском и родных языках обучаемых. В этом плане помогут соответствующие упражнения:

- прослушайте 10 пар слов и определите идентичны ли они или нет?
- прослушайте 10 пар слов и скажите какой звук из трех вы слышите?
- прослушайте 3 фразы и скажите сколько раз в них встречается звук [ɔ̃]?
- прослушайте 3 фразы и скажите сколько раз в них встречается звук [ɛ̃]?
- прослушайте 3 фразы и скажите сколько раз в них встречается звук [ã]?
- прослушать 10 пар слов с носовым гласными выберите то, которое прозвучало.

В области консонантизма следует обратить внимание на различение таких пар согласных, как : [p] - [b], [f] - [v], [ʃ] - [ʒ], [k] - [g], [s] - [z], [t] - [d], [b] - [v], [ʃ] - [ʒ], [l] - [r], [z] - [ʒ].

Сложными не только для произношения, но и для восприятия являются сонанты-полугласные [w], [j] и [ʃ]. Для их отработки также предлагаются тестовые упражнения.

Следующий электронный ресурс также содержит много разнообразных упражнений, позволяющих как диагностировать, так и развивать фонологический слух обучаемых:

[http://www.lepointdufle.net/apprendre\\_a\\_lire1/combinaisons\\_de\\_lettres1.htm](http://www.lepointdufle.net/apprendre_a_lire1/combinaisons_de_lettres1.htm)

На данном сайте можно одновременно обучать и правилам чтения на французском языке, затрагивающих все французские гласные и согласные. Предлагаются, в частности, следующие типы упражнений:

- Reconnaissance d'un son
- Repérage de mots appartenant au même champ lexical
- Trouver le mot manquant
- Reconstitution de mots : cliquer sur les syllables
- Compléter les mots
- Phrases grignotées
- Séparer les mots avec un espace
- Discrimination visuelle de mots
- Reconstitution de mots : cliquer sur les lettres

При работе с использованием упражнений на указанных сайтах более предпочтительно работать в присутствии преподавателя, который непосредственно проконтролирует правильность их выполнения, а в случае ошибок сумеет объяснить их причину.

### Литература

1. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению. // Вопросы фонетики и обучения произношению. / Под ред. А.А. Леонтьева и Н.И. Самуйловой. М., 1975.
2. Бондарко Л.В. Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи. – Л., 1981.
3. Кодзасов С.В., Кривнова О.Ф. Общая фонетика. М., 2001, 592 с
4. Реформатский А.А. Обучение произношению и фонология // ФН, 1959, №2. С.147–14.
5. Сорокин В.Н. Моторная теория восприятия речи и теория внутренней модели. Информационные процессы, Том 7 , № 1, М., 2007. С. 1 – 12. [Электронный ресурс: <http://jip.ru/2007/1-12-2007.pdf>].

**Абакарова Л.  
Гаджиева Д.А.  
(г. Махачкала)**

### **НОВЫЙ ПОТОК АНГЛО-АМЕРИКАНИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ ИНТЕГРАЦИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

*Аннотация: автор трактует проблему интеграции англо-американизмов в современном немецком языке, отмечая их высокий социальный статус в немецком обществе в период глобализации.*

Ключевые слова: *заимствовать, превосходство, аттестовать говорящего, мода, англо-американские вкрапления.*

Все больше немецких граждан отдают в последнее время предпочтение англо-американизмам. Давно известно, что иностранные слова часто имеют перед родными синонимами то преимущество, что аттестуют говорящего в социальном плане более высоко. С помощью таких слов человек утверждает свой культурный и общественный авторитет, заявляет свои претензии на культурное и деловое превосходство. Их употребление диктуется желанием подчеркнуть уровень информированности о новых, современных, технических достижениях. Этот мотив может объяснить в ряде случаев переход от немецких наименований к английским. Некоторые англо-американизмы заимствуются только в одном, наиболее актуальном для современной культурной или политической ситуации значении, другие – во всем комплексе значений слова в исходном языке.

Так, популярное ранее только в молодежных жаргонах *der Freak*, сменившее интенсивно использовавшееся ранее *Tur, Type* (русс. «типчик»), имеет в языке-источнике, по меньшей мере, пять значений, в том числе «каприз, причуда, чудачество», «уродец», «ненормальный». Молодежный жаргон заимствовал слово *Freak* сначала только как негативное, насмешливое название лица (ср. русск. чудака, урод, ненормальный), затем – вполне лояльное название молодого человека, может быть слегка насмешливое. Ср.: *Längs der Strasse stehen die Freaks Spalier. Der Hochadel in Taft und Kammgarn.* (Речь идет о свадьбе наследного принца в Англии);

*Ich bin ja gar nicht der Avangarde-Freak aus der Festivalszene* (говорит о себе директор театра).

Дальнейшее производное - *freaking*. Ср.: *Ein kleines Mädchen, das sich mit einem freakigen Fremdling anfreudet, der den Erwachsenen nicht geheuer ist.*

Большинство слов связано своим появлением в немецкой языковой моде, погоне за престижными формами речи и именно по этим причинам возникает интерес к ним носителей жаргонов. Исползованию англо-американизмов в немецком обиходе способствует также торговая реклама.

Давно известно, что иностранные слова часто имеют перед родными синонимами то преимущество, что аттестуют говорящего в социальном плане более высоко. С помощью таких слов человек утверждает свой культурный и общественный авторитет, заявляет свои претензии на культурное и деловое превосходство. Если в былые времена престижными были латинские цитаты, «ученые» слова с греко-латинским морфемным составом, а затем французские цитаты и слова как свидетельство определенного социального статуса говорящего, то сегодня эта роль перешла к англо-американизмам. Их употребление диктуется теперь уже желанием подчеркнуть не высокий уровень образованности или знание языкового этикета, а другие качества, ценимые сегодня обществом: уровень информированности о новом, современном, технически приоритетном. Этот мотив (его англо-американское выражение *up to date sein* - быть на уровне дня) может объяснить в ряде случаев переход от немецких наименований к английским. Почему, например, немецкое *Kanzel*

заменено английским *das Cockpit*. Слово *das Cockpit*, было еще известно до 1945 г., правда, в специальном значении (“*vertiefter Sitzraum für Besatzung, besonders bei Jachten und Motorbooten*”). Сегодня *Cockpit* в первом своем значении означает «кабина пилота в (реактивном) самолете», а также «кабина водителя гоночной автомашины».

Сегодня вошло в моду слово *Power* англ. «сила». Его значение словарь описывает следующим образом: *a) grosse Leistungsfalten; b) mit grosser Aufwand fördern*. Однако этим не ограничивается его использование. Приводимые ниже слова лингвиста Франк-Кюруса характеризуют широту популярности слова. Ср.: «*Power ersetzt ja verdrängt leider viele Wörter, die wir im Deutschen hatten, ob das Kanzler Kohl ist oder die Frau von Vierzig oder die sogenannten Kids – alle haben Power. Dabei musste man jeweils ganz verschiedene Begriffe dafür einsetzen wie Durchsetzungsvermögen, Tatkraft, Stärke, Energie, Antrieb, Lebenslust, die dann in jeweiligem Kontext das genaue treffende Wort kennen*». [Frankfurter Allgemeine, Magazin, 1994]

Помимо сказанного *Power* входит в состав некоторых спортивных понятий: *Powerplay* (в области хоккея), *Powerslid* (в области авторалли); известны феминистские самоназвания *Power-Girl*.

При образовании множественного числа заимствованные существительные часто сохраняют типичный для английского языка суффикс -s: *Bits, Bytes, Chats, Bookmarks, Homepages* и т.д. Тенденция, сохранения английской формы множественного числа, теряет свою силу, в случае, если существительное оканчивается на -er. В немецком языке множественное число таких существительных образуется с помощью нулевого суффикса. Некоторые единицы имеют в процессе ассимиляции двойные формы, ср. *Modems / Modeme* во множественном числе.

Нередко можно встретить престижные английские слова - наименования гастрономии - употребленные вместо более «скромных» немецких. Например, «*Porridge*» вместо «*Haferbrei*», «*Crab-Meat*» вместо «*Krabbenfleisch*», «*City*» вместо «*Stadt*».

Некоторые снобистски настроенные группы носителей языка полагают, что употребить в разговоре английские слова *happy, fashionable, outsider* престижнее или «элегантнее», чем немецкие *glücklich, modisch* или *Ausserseiter*. А сам разговор на общие темы, то, что прежде именовалось *leichte Koverastion*, ныне в ситуациях (когда речь идет о званом приеме гостей, о непринужденной беседе высокопоставленных лиц, о светских сплетнях и т.п.) называют *Smalltalk*. В даже лингвисты пользуются обозначением *das Smalltalk (Small Talk)* как термином, говоря об этом типе речевой коммуникации. О престижности обозначения свидетельствуют перенос его из области дипломатических и великосветских раутов в сферу обслуживания. Так, на заокеанских авиалиниях пассажиров первого класса полагается развлекать беседой, ср.: *Endlich wäre es ihre Aufgabe als Purserette gewesen, in der Kabine zu servieren und Small Talk zu führen*.

В молодежных слоях носителей языка постоянно отмечается мода на престижные англо-американские вкрапления. Не только школьники любят

сказать *mein Dad или my family*, но и молодежи постарше нередко свойственна эта манера. Чего здесь больше – пародирования ли речи персонажей комиксов, фильмов, переводных романов, заимствования ли из модных песен, исполняемых на английском языке не только иностранными гастролерами, но и отечественными вокально-инструментальными ансамблями трудно сказать.

Несмотря на протесты немецких ученых – лингвистов, учителей немецкого языка, многих писателей и поэтов, проникновение англо-американизмов в немецкий язык продолжает иметь место и, судя по современной ситуации, связанной с глобализацией мирового сообщества и расширением экономических и культурных связей, будет продолжаться.

Абдулаева Р.Н.  
(г. Махачкала)

### ОТРАЖЕНИЕ ТЕМЫ «ДРУЖБА И КУНАЧЕСТВО» В АВАРСКИХ ПАРЕМИЯХ

*Аннотация: В данной статье рассматривается тема дружбы и куначества в аварской паремиологии. Являясь частью культуры, язык может отобразить национальное и культурное мировосприятие того или иного народа. Устав дружбы и товарищества являлся в Дагестане основополагающим критерием, через который оценивался нравственное поведение и характер человека.*

*Ключевые слова: аварские пословицы и поговорки, дружба, куначество, народное творчество, характер, поведение.*

Проблемы дружбы, товарищества, куначества занимают значительное место в пословицах и поговорках аварцев. И это не случайно. В Дагестане испокон веков существовал общественно признанный и последовательно поддерживаемый институт дружества и куначества. Устав его содержится в адатах – в неписаных законах аулов, джамаатов, общинных союзов, племён и народов, горцы неуклонно соблюдали их, а нарушение хотя бы одной заповеди, осуждалось обществом. Эти законы утверждены в пословицах и поговорках убедительно и четко.

После кровнородственных связей, как приоритетные, следуют узы дружбы:

*Вац гьечесул вац – гьудул.*

*Для того, кто не имеет брата,  
Друг является им.*

*Лъиклаб гьудулъи  
Хазинаялдаса лъиклаб.*

*Верная дружба  
Дороже сокровищ.*

*Ахли басра гьабуге,*

*Не оскорбляй приглашение,*

*Гьудул кьварид гьавуге.*

*Не обижай друга.*

*Гьалмагьасул гьудул  
Дургоги гьудул.*

*Друг твоего друга –  
Это и твой друг.*

Пословицы учат хранить верность дружбе, дорожить другом, прощать ему маленькие грехи и ошибки. Человек, ищущий друга без изъяна, сравнивается с путником, отправляющимся в бесконечный путь. Тема дружбы, раскрытая в пословицах, дополняется и разворачивается и в легендах, преданиях, притчах. Однажды лиса подружилась со змеей. В поисках лучших мест они решили переплыть реку. Лиса водрузила на свою спину друга и начала плыть к другому берегу. Вдруг по середине реки змея обвилась вокруг шеи лисы и стала ее душить. Хитрая лиса обратилась к змее: «Не хочу умереть, не увидев перед смертью своего лучшего друга, последний раз посмотри мне в глаза». Змея вытянула голову к морде лисы, и та укусила ее. Доплыв до берега, лиса растянула змею на песке и промолвила: «Таких прямых друзей я люблю» [Халидова 2004: 60]. Пословица учит умению выбирать себе друзей.

В сложных, опасных условиях жизни горцы нуждались во взаимной поддержке. В таких ситуациях в первую очередь обращались к соседям. Недаром в пословицах говорится:

*РикIкадаб гагарлъиялдаса  
Гагараб мадугьаллъиго лъикI.*

*Близкое соседство  
Лучше отдаленного родства.*

*Бацадаб хинкIги бекизе кколеб  
мадугьаласе.*

*И половиной хинка следует  
поделиться с соседом.*

*ЛъикIав мадугьал гьечIев чи  
надежного*

*Человек, не имеющий*

*Бищун язихъав чи.*

*соседа – самый бедный человек.*

В горах, при бездорожье, опасностях в пути очень важно было иметь кунаков, у которого мог бы найти приют человек, вышедший из родного аула по своим житейским делам и заботам. Гость, у которого остановился кунак, должен был обеспечить его всем необходимым: питание, ночлег, если есть в этом необходимость – одежду, досуг, безопасность и, наконец, заняться его делом как своим. Лишь выполнив его нужды, он мог с подарками проводить его домой или же в дальнейший путь. Куначество передавалось из поколения в поколение, из тухума в тухум и оно высоко оценено в самых разных жанрах народного творчества, в том числе и в пословицах:

*Гьобол гIемерасул  
Гумру гьуинаб.*

*У гостеприимного человека  
Жизнь сладкая.*

*Инсул гьоболги ккве,  
Эбелаб нухги ккве.*

*Дорожи отцовским кунаком  
И столбовой дорогой.*

*Гьоболасул баракат букIунеб.*

*Гость приходит к добру.*

*Гъобол вокъуларесул  
Бакъулъа мугъ бекаги.*

*У того, кто не любит гостя,  
Пусть сломается позвоночник.*

В пословицах выражено не только общее гостеприимство, они учат, как встретить гостя, какие почести ему оказывать, как к нему относиться. И в то же время они учат человека, как вести себя в гостях, каких правил он должен придерживаться, чтобы не быть обузой для кунака, чтобы к нему не относилось содержание следующей пословицы:

*Гъоболасул бищун берцинам бакI-  
мугъ.*

*Самое красивое место гостя –  
спина.*

Умение жить в обществе, найти общий язык с людьми, подход к ним в горском восприятии является наиболее ценным качеством человеческого характера [ Назаревич 1997: 5]. Хорош и достоин уважения человек, от слов, действий, поступков которого не страдают окружающие:

*Бищун талихI бугев чи*

*Самый счастливый человек тот,*

*Гадамазда гъорлъ лъикI вукIунев чи*

*Кто находит общий язык с*

*людьми.*

*Бищун талихI къарав чи -*

*Самый несчастный человек*

*тот,*

*Гадамазда Гамал рекъезабизе*

*Кто не умеет ладить с*

*людьми.*

*лъаларев чи.*

Тезис: «Самый достойный человек, тот кто не предпринимает по отношению к другому человеку ничего такого, чего ему не хотелось бы, чтобы другие предпринимали по отношению к нему самому» – основополагающий во всех священных книгах, он стал центральным в этической концепции пословиц и поговорок. Через эти критерии оцениваются нравственное поведение, характер человека.

## **Литература**

1. Алиханов З. Аварские пословицы и поговорки. Махачкала, 1973.
2. Назаревич А.Ф. Жизнь народа в его метком крылатом слове: Наблюдения собирателя // Пословицы и поговорки народов Дагестана. Махачкала: Юпитер, 1997.
3. Халидова М. Р. Устное народное творчество аварцев. Махачкала, 2004.

Абдуллаев И. Ш.  
Гаджиалиева М. Г.  
(г. Махачкала)

## **ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА ДРЕВНИХ ИНДОЕВРОПЕЙЦЕВ (К вопросу о создании концептуального словаря индоевропейского языка и его диалектов)**

*Аннотация: Статья посвящена обоснованию необходимости реинтерпретации семантических словарей индоевропейского языка и его диалектов. Эта необходимость вызвана тем, что в словарях реконструкция примарных значений проводится без поморфемного анализа внутренней формы индоевропейской лексики, что не гарантирует истинное описание картины мира.*

*Ключевые слова: языковая картина мира, внутренняя форма, концептуализация, реинтерпретация, индоевропейский язык, сравнение, историческая память, реконструкция, протокультура.*

При всех своих несомненных достоинствах семантические словари индоевропейского языка и его диалектов [Бенвенист, 1995; Гамкрелидзе, Иванов 1984] не проникают, как правило, во внутреннюю форму реконструируемого значения. В то же время без поморфемного восстановления исторической памяти слова нельзя быть уверенным в истинности его примарного значения. Это, на наш взгляд, является наиболее существенным при реконструкции картины мира древних индоевропейцев.

Задача нашей статьи – показать, что лексику индоевропейского языка и его диалектов можно описать на уровне первичной вербализации номинируемых ментальных сущностей с проникновением во внутреннюю форму слова, хотя в индоевропеистике отмечен определённый скептицизм относительно подобной возможности [Бенвенист 1995], решение поставленной задачи может способствовать дальнейшему усовершенствованию технологии этимологических изысканий, что весьма актуально для объективного описания картины мира и не только древних индоевропейцев.

Ниже приводятся некоторые примеры декодирования исторической памяти лексики индоевропейского языка и его диалектов.

Латинское *noster* состоит из двух знаменательных слов *nos* "мы" и *ter* "социум/ хозяйство/ человек (ситуативно)" ср.: *nos-ter* "друг, хозяин", *arbiter* < *ad-bis-ter* (при двух человеках) "судья, арбитр". Единение *nos* «мы» + *ter* «хозяйство» номинирует новую ментальную сущность «наш».

В латинском языке возможно выпадание начального *t-* ср., *arbor* "дерево" и *tarmit* (дерево+жук) "жук дровосек". Следовательно вполне возможны *ter>herus*, *hera>era*, *er* ср., *hera* или *era*, *ae f.* [(*erus*)] 1) хозяйка, госпожа; 2) повелительница (и возлюбленная); *era* (*hera*), *ae f.* [*herus*] 1) хозяйка, госпожа 2) владычица (сердца) возлюбленная; 3) повелительница, богиня [ЛРС 287, 361].



Если есть *era*, то должно быть и *er* "хозяин, господин", что находим в морфологии. *ru-er* (не хозяин) "мальчик"; *ru-era* (не хозяйка, госпожа) "девочка".

С учетом того, что *ter* ситуативно имеет значение "хозяйство" слово *ager* "поле" должно было концептуализироваться в виде *ag* "возделывание" (*agere* делать, обрабатывать > + *er* "хозяйство", что реализуется в виде *ag-er* обрабатываемого, культурного поля).

Слово *hera* в значении "госпожа, владычица, повелительница, богиня" наводит на мысль, что и в греческом языке имело место преобразование *ter* (*pater, mater*) в *h* ср. *Hera* "Гера", которое должно быть примарным значением *Геры*. Если сказанное справедливо, то имеем *Hera+culmus* > *Heracul-es* и *Heracul(mus)*, *Heracl-es*, *Heracl-es*. Слово *culmus* 1) стебель, соломинка; того же корня, что и *culmen* 1) верх, вершина, верхушка; 5) = *culmus* "стебель" [ЛРС 212]. При возможности ассоциативной связи "стебель > ветка, отпрыск" возможно *avu(s) unu(s) cul-us* (дед одна ветка, отпрыск) > *avuncul-us* "дядя" т.е. дядя это "отпрыск, одна из ветвей деда". В таком случае *Heracl-es* и *Heracul-es* должны быть концептуализированы как "отпрыск *Геры*", что подтверждается и легендой.

В продолжение темы мифологии заметим, что исторически должно было иметь место \**Magnus vors* > (Великая борозда) > арх. *Mavors, Mavortis* = *Mars* [ЛРС 475], т.е. *Mars* концептуализирован как «Великий пахарь».

*Minerva* производно от *minor* (меньшая + *va-cuum* (пустота) равные «меньше пустоты» (о)е закономерно). Таким образом *Minerva* концептуализируется через мирную, тихую (пустоту) жизни без войн когда процветают искусство и наука, ср.: *inter bellam tacent Musa* "Среди войн *Музы* молчат".

*Diabolus* "дьявол" расчленима на две морфемы: *dia* "два" и греческое *bol* (ср. *parabola* "беседа, разговор, речь; ср. рус. бол-тать). Из этого следует что *diabolus* олицетворяет лицемерие.

В плане аббревиации имеет место и становление нижеследующих слов латинского языка: *tecta sita* (крытая посуда, ср. рус. сито) > *testa* "горшок" > фр. *tete* "голова"; *cadus putus* (настоящий кувшин, ср. рус. кадушка) > *caputus* > *caput, is* "голова" (метафора); *nova era caduca* (новая хозяйка бесхозного имущества) – *noverca* "мачеха".

Э. Бенвенист посвятил целую главу на изучение текстов, чтобы прийти к заключению о том, что *rex* "царь" исторически имел значение "лицо, обладающее властью очертить расположение будущего города или определить черты правопорядка [Бенвенист 1995: 249].

Наш поморфемный анализ внутренней формы глагола *regere* и существительного *rex* "царь" даёт несколько иную картину, ср.: *rem gere* (нести вещь) > *regere* "вести дело" - "управлять" – царствовать.

Становление *rex, regis* «царь» могло быть следующим образом:

*rem gīsi*  $\begin{matrix} \longrightarrow & \text{regere} \\ \searrow & \text{regis} - \text{regs} > \text{rex, regis, m.} \end{matrix}$

Это развитие свидетельствует, что исторически форма *regis* была бифункциональной. Эта особенность сохранилась в некоторых других словах, например, *civis, civis* "гражданский".

Первичные косвенные основы отмечены и в слова типа *темень, темени; темя, темени; вымя, вымени* и др.

В морфологии *темень, темени* морфема *те-* соответствует индоевропейскому *tie* "святить, блестеть" [Гамкрелидзе, Иванов 1984]; *- мен* соответствует индоевропейскому *mehn* «луна» [idem 684]. Следовательно *те-ме-н* это "свет луны" в оппозиции к свету солнца. В случае *темя, темени* имеем метафору *те-мен* "свет луны" - *лысина - темя*".

Морфема *мен* отмечена и в латинском *tempus* < *te-men-pus* «свет луны ясной» т.е. у древних римлян время исчислялось по «ясному луновороту» в отличие от русского *время* < *время* < *вермень*, где *ver(-to)* индоевропейское «вращение» [idem], *мен* «луна», «время» концептуализировалось как «луноворот».

Если принять во внимание тот факт, что движение «Луны» на небосклоне может ассоциироваться с течением, то имеем *вы-мен* (вымя) (*вытекание – место, откуда вытекает «молоко»*), ср. также латинское *flu-men* «река», где *flu* < от индоевропейского *pru* «прыгать» [Skeat 993: 684]. Таким образом, *flumen* «река» – это «прыгающее течение».

Индоевропейское *meHn* «луна» явилось прототипической основой вербализации ментальных сущностей *из-мен-ение* т.е. «из-лун-ение», имея ввиду фазы Луны. Изменение фаз Луны явилось также основой кодификации представлений *об-мен*, а не наоборот не «мера» *meH* явилось основой кодификации «луны» [Гамкрелидзе, Иванов Т.2.: 684].

Таким образом, принципиально возможно проникнуть во внутреннюю форму индоевропейской и его диалектной лексики и реинтерпретировать имеющиеся, семантические словари индоевропейских языков. Это позволит более справедливо описать особенности языковой картины мира древних индоевропейцев, что позволит более точно представить и осветить не только культуру и мышление древних индоевропейцев, но и всего ностретического сообщества.

## Литература

1. Бенвенист Э. Словарь индоевропейских социальных терминов. I. Хозяйство, семья, общество. II. Власть, право, религия. М., 1995. 454 с.
2. Гамкрелидзе Т.В., Иванов Вяч. Вс. Индоевропейский язык и индоевропейцы. Реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и протокультуры. Т. I. Тбилиси., 1984. 428 с.
3. Гамкрелидзе Т.В., Иванов Вяч. Вс. Индоевропейский язык и индоевропейцы. Реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и протокультуры. Т. II. Тбилиси., 1984. 1328 с.
4. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. М., 2006. 846 с.

5. Дворецкий И.Х. Древнегреческо-русский словарь. М., Гос.изд. иностранных и национальных словарей. 1958. 1044 с.
6. Долгопольский А.Б. Индоевропейский словарь с ностратическими этимологиями. М., 2013. 848 с.
7. Тронский И.М. Историческая грамматика латинского языка. М., 1960. 320 с.
8. Skeat Walter W. The Concise Dictionary of English Etymology. Herfordshire. 1993. – 633 с.

**Абдусаламова Д.В.**  
**Пренко Л.И.**  
(г. Махачкала)

### **ТЕМАТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ФРАНЦУЗСКИХ ТОПОНИМОВ В СОСТАВЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ**

*Аннотация: данная статья посвящена исследованию топонимических компонентов в составе французских фразеологических единиц с учетом системного характера национально-культурологического компонента данных ФЕ.*

*Ключевые слова: фразеологическая единица, компонент, топоним, тематическая группа.*

Фразеологические единицы с компонентом-топонимом относятся к древнейшему пласту фразеологии любого языка.

Образы, лежащие в основе фразеологизмов-идиом и связанных значений слова, в основной своей массе, по мнению видного отечественного лингвиста В. Н. Телия, прозрачны для данной лингвокультурной общности, так как отражают характерные для нее мировидение и миропонимание, что и позволяет говорить о культурно-национальной специфике фразеологического состава языка, проявляющейся более ярко, чем в его словарном запасе [Телия 1996: 83].

Известно, что компонентный состав ФЕ весьма разнообразен, включая в себя единицы различных лексико-семантических групп.

Рассмотрим ФЕ с компонентом-топонимом. И.С. Карабулатова определяет термин «топоним» сквозь призму когнитивно-лингвистического и культурологического аспектов [Карабулатова, 2004: 36]. Можно сказать, что топоним - одновременно термин географический и лингвистический, он играет систематизирующую роль, выполняя номинационно-когнитивную функцию.

Топонимы классифицируют по самым различным признакам, но наиболее часто по следующим:

- По типу обозначаемых географических объектов.
- По языковому параметру.
- Исторические.

- По площади территорий.
- По структуре.

Фразеологизмы с компонентом-топонимом во французском языке чаще всего пополняются и изменяются на основе собственных ресурсов, по внутренним законам развития французского языка.

Однако, распространены во французском языке и фразеологизмы интернационального типа: кальки с древнегреческого и латинского, отчасти и из восточных языков, в том числе и библейского происхождения.

Компонент-топоним во французском языке обычно представляет собой географическое наименование. Нами были проанализированы основные тематические группы устойчивых выражений по ключевому топониму. Фразеологические единицы данной тематической группы содержат в качестве стержневого компонента названия *городов, стран, гор, городских районов и др.* В образовании устойчивых выражений участвуют как названия крупных физико-географических и политико-административных единиц, так и названия городов. В основу значения каждого фразеологизма легла та или иная особенность топонима или легли те ассоциации, которые связаны с топонимом.

Нами были выявлены следующие тематические группы устойчивых выражений по ключевому топониму:

I. Самой многочисленной оказалась группа фразеологизмов, имеющих в своем составе ойконимы (названия населенных мест).

1. *Au diable Vauvert* – у черта на куличках, куда Макар телят не гонял. По распространенному в средние века суеверному преданию, в замке Vauvert, расположенном недалеко от Парижа, водилась нечистая сила. По другой версии, в 13 веке монахи, имевшие по соседству свои владения, пытались завладеть этим замком. С этой целью они инсценировали появление в замке привидений, чтобы заставить набожного короля Людовика-IX подарить им этот замок.

2. *Aller/battre à Niort* = *aller au chemin de Niort* - отказываться, отвергать, отрицать. Построено на каламбуре глагола *nier* "отрицать" и Niort – название города в западной Франции.

Следует отметить, что данная модель «*aller à + ville* (наименование города)» весьма распространена во французском языке, особенно не кодифицированном:

- *Aller à Angoulême* - объедаться, обжираться.
- *Aller à (en) Bavière* = *aller à Naples sans passer les monts – être atteint de syphilis*.
- *Aller à Cachan* - спрятаться, схорониться (игра слов; *se cacher*).
- *Aller à Canossa* - идти в Каноссу, принести повинную, подвергнуть себя унижению (Каносса - замок в Италии, куда в 1077 году император Священной Римской империи Генрих IV ходил вымаливать прощение у папы Григория VII в связи со спором об инвеституре)
- *Aller/(faire un voyage) à/en Cornouailles* - стать рогоносцем.

- *Aller à Cracovie* - врать, завираться (выражение, в основе которого лежит сходство между словом Cracovie и словами craque ложь, craquer, craqueur).
- *Aller à Crevant* - отправиться на тот свет, загнуться.
- *Aller à Pampelune* - идти к черту.
- *Aller à Rome sans voir le pape* - быть близким к победе, едва не победить.
- *Aller à Versailles* - опрокинуться, свалиться в яму.
- *Aller au Bois* - отправиться на прогулку в Булонский лес.
- *Aller chez Malva* - 1) принимать плохой оборот (о деле) 2) быть в плохом здоровье (из ça va mal) ; чахнуть, угасать (от болезни).
- *Aller (bien) comme le Pont-Neuf* - отлично себя чувствовать (Pont-Neuf - самый старый мост в Париже).
- *Aller en Flandre sans couteau* - отправиться во Фландрию, не запасясь ножом; приняться за какое-либо дело, не запасясь всем необходимым.
- *Aller en Germanie* - внести правку в корректурный лист.

## II. Немногочисленная группа фразеологизмов с гидронимами.

*Franchir le Rubicon* (перейти Рубикон) - сделать необратимый и решающий шаг. Принять решение и брать на себя все последствия.

## III. Фразеологизмы с оронимами (названиями приподнятых форм рельефа).

1. *Vérité en deçà des Pyrénées, erreur au delà* (Правда по эту сторону Пиренеев, ошибка - по ту сторону) – то, что является правдой для народа или человека, может быть ошибкой для других. То, что верно для одного, не обязательно верно для остальных.

2. *Crétin des Alpes* – (кретин из Альп), глупый, идиот. Выражение связано с идеологией слова, диалектным вариантом chrétien "христианин", употребительным в 18 веке в значении "недалекий". В медицинском языке это слово стали употреблять для обозначения слабоумия. Позже слово crétin "кретин" стало синонимом слова "глупость".

## IV. Фразеологические обороты с астионимами (названиями городов).

1. *Chemin de Damas* – (дорога в Дамаск), путь, на котором человек находит свое истинное призвание. Согласно евангельскому преданию, по пути в Дамаск святой Павел уверовал в Христа.

2. *Faire la conduite de Grenoble* – (устроить гренобльские провода): а) враждебно принять, освистать; б) выгнать в шею из дома. Полагают, что данное выражение содержит намек на историческое событие. Известный полководец времен Людовика 13 герцог Ледигьер потерпел поражение при попытке захватить город Гренобль, жители которого обратили его солдат в бегство, забросав их камнями, устроив им таким образом "гренобльские провода".

## V. ФЕ с топонимами, обозначающими страны.

*Bâtir (ou faire) des châteaux en Espagne* (букв. Строить замки в Испании) строить воздушные замки.

Отмечены в нашей картотеке и ФЕ с компонентом-топонимом, представляющие собой образные перифразы для обозначения персоналий:

- *Citoyen de Genève* – Женевский гражданин. О Жан-Жаке Руссо.

- *Demoiselles des Marais* – девицы легкого поведения. Некогда они жили в квартале des Marais в Париже.
  - *Gibier de Cayenne* – вор, убийца, злодей Кайенна – административный центр "заморского департамента", Французский Гвианы, расположенный на восточном берегу устья одноименной реки. В прошлом преступников Франции ссылали в Кайенну.
  - *Ogre de Corse* – корсиканское чудовище. О Наполеоне. Остров Корсика на Средиземном море – родина Наполеона Бонапарта.
- Как видно из проведенного исследования, топоним - это история, выраженная средствами языка, особенно если он является компонентом фразеологической единицы.

### Литература

1. Карабулатова И.С. Топонимический код в сознании современного носителя русского языка // 2 Международный конгресс исследователей русского языка, Сборник Тезисов. М.: 2004.
2. Телия В. Н. Русская фразеология. М., 1996.

Агакшиева З. А.  
Багирова Г.А.  
(г. Махачкала)

### ПАРАДИГМАТИЧЕСКОЕ И СИНТАГМАТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ВРЕМЕННЫХ ФОРМ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

*Аннотация: в статье исследуются грамматические проблемы, связанные с парадигматическим и синтагматическим значением временных форм в современном немецком языке.*

*Ключевые слова: категория, момент действия, парадигматическое значение, синтагматическое значение.*

Категория времени в немецком языке – это одно из важнейших категорий глагола, выражающая временные отношения событий к определенному моменту времени: например, к моменту речи или к моменту совершения другого действия.

Момент действия может:

- А) предшествовать моменту речи;
- Б) быть одновременным с моментом речи; или
- В) следовать за моментом речи.

Глагол в немецком языке имеет богатую систему грамматических форм для выражения категории времени. В немецком языке существует 6 временных

форм: две синтетические (*Präsens, Präteritum*) и четыре – аналитические (*Perfekt, Plusquamperfekt, Futurum I u Futurum II*).

Временные формы немецкого глагола употребляются как абсолютно, так и относительно.

Абсолютным употреблением временных форм глагола является вариант, при котором форма служит для обозначения прошедшего, настоящего или будущего, как и русском языке. В немецком языке есть также и второй вариант употребления временных форм – относительное употребление.

Относительное употребление времен вытекает из временной зависимости нескольких сообщений, связанных друг с другом. В большинстве случаев речь идет о временной зависимости фактов, о которых сообщается в главном и придаточном предложении.

Все временные формы глагола имеют как парадигматическое (основное) значение, так и синтагматическое (второстепенное) значение.

## Präsens

Форма настоящего времени в его парадигматическом значении выражает действие, которое происходит в самый момент речи, т.е. момент действия и момент совпадает.

Однако, настоящее время – это широкое понятие, оно распространяется на любой промежуток времени, который включает момент речи: т.е. если речь идет о длительном процессе, момент речи совпадает лишь в одной точке с течением действия.

*Ich lebe schon 30 Jahre in Moskau.*

*Я живу уже 30 лет в Москве.*

Среди значений презенса можно выделить парадигматическое и синтагматические значения.

Парадигматическое значение – это его основное значение, т.е. указание, что действие происходит именно в момент речи. Парадигматическое значение выражает такое действие, которое включает момент речи, все остальные значения имеют синтагматический характер и зависят от контекста.

Синтагматическое значение презенса заключается в том, что он служит:

✓ для выражения действия в будущем, если в предложении имеется обстоятельства времени, указывающие на будущее, или если на это указывает контекст такой презенс носит название *Präsensfuturalis*, например:

*Morgen kommen unsere Freunde zu Besuch.*

*Завтра придут в гости наши друзья.*

✓ для выражения действия, происходящего в прошлом: в стилистических целях для оживления рассказа, придания ему большой эмоциональности (*Präsenshistorikum*).

*Neulich treffe ich meinen alten Schulkameraden.*

*Недавно встречаю я своего старого школьного друга.*

## Präteritum.

Претерит служит для выражения предшествования момента действия моменту речи. Претерит является обычной формой повествования, описания, изложения событий прошлого.

*Ich stand auf und ging mit Lenz an die Theke.* (E.M. Remy «drei Kameraden»).

Претерит имеет также два синтагматических значения в так называемой живой речи.

В живой речи речь автора и речь героев тесно переплетается друг с другом. Автор передает мысли и чувства своих в присущей им языковой форме.

*Mit ihnen buk er zwischen heißen Steuern sein Brot und aß es, nach dem er es mit Knoblauch eingerissen hatte. Den vom Knoblauch wurde man gross und blieb immer gesund.* (H. Heine; *die Leiden des jungen Werthers*)

Первое предложение – это слова автора, второе – живая речь. В обоих предложениях употреблен претерит. Но во втором предложении он служит для выражения настоящего с точки зрения действующего лица, что доказывает замена его презентом (*Vom Knoblauch wird man gross und bleibt gesund*).

Это так называемый презентный претерит (*präsentisches Präteritum*) – одна из особенностей языкового оформления живой речи. В первом же предложении претерит употреблен в его основном значении.

Второе синтагматическое значение претерита в живой речи – это выражение будущего с точки зрения действующего лица. Это так называемый футуральный претерит, который может быть заменен футурусом. Z.B.

*Es kam ein Tag, wo er berümt war, wo alles gedruckt wurde, was er schrieb, und würde man sehen, ob es nicht Eindruck auf Inge machen würde.*

Мечты героя относятся к будущему, это можно понять не только по содержанию предложения, но и по употреблению кондиционалис.

## Perfekt

Перфект может употребляться как в абсолютном так и в относительном значении. В абсолютном значении он служит для выражения предшества действия моменту речи. В противоположность претериту перфект обозначает прошлое действие, которое как то связано с настоящим, либо оно актуально для настоящего, либо настоящее предстает как результат прошлого. z.B.

*Hast du schon zu Mittag gegessen?*

Отнесенность к настоящему является главной причиной: почему перфект употребляется в разговорной речи. Перфект также употребляется в кратких высказываниях, в отдельных, особенно актуальных сообщениях.



## Plusquamperfekt

Плюсквамперфект имеет преимущественно относительное временное значение и употребляется обычно соотносительно с претеритом (реже с перфект) и выражает предшествование одного действия другому в прошлом.

Плюсквамперфект может также, как и перфект оформлять отдельные сообщения, краткие суждения, передавать содержание диалогической разговорной речи. И здесь отличием от перфекта является то, что это происходит на фоне претерита, например:

*Senator Buddebrook war an einem Zahne gestorben, hieß es in der Stadt.* (Th. Mann. Buddenbrooks)

## Futurum I

Futurum I указывает, что действие произойдет в будущем, после момента речи.

Время в немецком языке – это грамматическая категория глагола, выражающая временные отношения событий к определенному моменту времени: например, к моменту речи или к моменту совершения другого действия. Глагол в немецком языке имеет богатую систему грамматических форм для выражения категории времени. В немецком языке существует 6 временных форм: две синтетические (*Präsens, Präteritum*) и четыре – аналитические (*Perfekt, Plusquamperfekt, Futurum I u Futurum II*).

Временные формы немецкого глагола употребляются как абсолютно, так и относительно.

Абсолютным употреблением временных форм (*der absolute Gebrauch der Zeitformen*) служит для выражения отношения момента действия к моменту сообщения о нем. В любом высказывании мы находим это употребление временных форм.

Относительное употребление временных форм (*der relative Gebrauch der Zeitformen*) служит для выражения временного отношения между двумя действиями, которые возможно только при соотносительном употреблении двух временных форм – будь то в сложном предложении или тесно-связанных по смыслу самостоятельных предложениях.

Все временные формы глагола имеют как парадигматическое (основное) значение, так и синтагматическое (второстепенное) значение.

Помимо своей парадигматической функции выражения будущего времени, Futurum I употребляется также с особым модальным значением – как форма выражения предположения, относящегося к настоящему.

*«Er wird uns bei sich erwarten», meinte Lebas.* (Bredel, *Der Komissar am Rhein*).

Часто предположение, подчеркивается модальными словами *wohl, vielleicht, hoffentlich, sicherlich* и др.

## **Futurum 2**

Futurum 2 принадлежит к группе относительных временных форм.

Если действие, относящееся к будущему времени, уже завершено, употребляется форма перфекта в сочетании с обстоятельствами времени.

*Wenn ihr morgen erst um 10 Uhr kommt, haben wir schon gefrühstückt.*

*Если вы завтра придете в 10 часов, мы уже завершим завтрак.*

Для выражения завершеного действия в будущем употребляется также сложная форма будущего времени Futurum 2.

*Morgen wird er wohl die Arbeit beendet haben.*

*Завтра он завершит работу.*

А синтагматическое значение Futurum 2 – выражение предположении, относящегося к прошлому.

*Sie warden das (wohl) selbst gesehen haben.*

*Они, вероятно, видели это сами.*

## **Литература**

1. Абрамов Б.А. Теоретическая грамматика немецкого языка .М.: Владос, 2001.
2. Адмони В.Г. Основы теории грамматики. М.-Л., изд-во Наука, 1993.
3. Коляда Н.А. Самоучитель немецкого языка. М.: изд-во Феникс, 2010.
4. Москальская О.И. Грамматика немецкого языка. М., 2004.

**Алахвердиева Л.Г.**  
(г. Махачкала)

## **СПОРТИВНЫЙ ТЕКСТ КАК ИНСТРУМЕНТ МАНИПУЛИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИМ СОЗНАНИЕМ**

*Аннотация: в статье рассматриваются проблемы порождения спортивного текста с позиций современного журнализма. Автор подчеркивает широкие возможности использования спортивного текста как средства воздействия на сознание масс.*

*Ключевые слова: текстовая доминанта, субъективизм, деривационное поле, номинация, тропы, фигуры, аналитический газетный текст, модус перцепции.*

Фундаментальные преобразования информационного пространства современной цивилизации в глобальных масштабах привели к изменениям привычной «картины мира». Утренний кофе со свежей газетой в руках – это бытовая картинка осталась в прошлом. Мир изменился и социум тоже. Многообразие способов и технологий распространения и получения

информации множится и совершенствуется постоянно. В современном мире роль масс-медиа неуклонно возрастает. Актуальные СМИ – это не просто инструмент информации, отражающий объективную действительность, а в умелых руках мощное орудие управления, воздействия на сознание масс, регулирующих их поведение, как в конструктивном, так и деструктивном направлениях. Именно этот фактор заставляет взглянуть на современную журналистскую деятельность с новых позиций и поставить вопрос о гражданской ответственности за свою продукцию в СМИ и ее последствиях, а также вопрос о качестве этой продукции.

Еще А.С. Пушкин именовал журналистов людьми государственными, А. де Сент-Экзюпери называл авиаторов «пахарями неба», а известного российского журналиста Е.В. Чивилихина называли «пахарем газетной нивы».

Журналистика – это огромный и тяжелый труд. Журналист не имеет права быть космополитом, он должен быть патриотом, служить своему народу и его интересам, он – солдат информационных войск, использующий все трибуны гласности, он – всегда в бою на переднем крае современной истории и его главное оружие – слово.

Рассмотрим на примере спортивной журналистики некоторые особенности построения газетного текста по футболу и его использования как инструмента воздействия на читательское сознание.

Настоящая статья основана на положении, что языковые средства актуализации текстовой доминанты и их комбинации в каждом газетном тексте спортивной тематики строго специфичны, поскольку все они детерминированы спецификой спортивной деятельности и личностными смыслами автора текста, образом авторского сознания, одной из составляющих которого является перцептивного-когнитивно-аффективный опыт журналиста. Заметим, что актуальным является использование методов нового журнализма: на первое место выступают методы, кредо которых составляют субъективизм, включение в содержание газетного текста авторской личности и её взглядов на проблему, её настроений и даже некоторого художественного вымысла, что объединяет в какой-то степени публицистический текст с художественным.

Ключевой номинацией футбольного концептуального поля выступает существительное «футбол» как наиболее частотное, стилистически нейтральное, у которого нет развернутой синонимии, поэтому построить развернутое лексико-фразеологическое поле ключевой номинации не представляется возможным. Деривационное поле ключевой номинации также небольшое: *футбол – футбольный, футболист*. Однако лексическое поле концепта «футбол» включает множество лексических единиц, связанных с описанием этой спортивной игры, ее правилами, поведением игроков на поле, результатами и т.д., и которые способствуют описанию доминантных смыслов, составляющих основу газетного текста по футболу. На наш взгляд, в газетных текстах по футболу изучению подлежат не только доминантные смыслы, образующие концептуальное поле футбольной спортивной культуры, но и концепты эмоциональные, образные, ассоциативные, поскольку именно они формируют специфический фон этих текстов.

Спортивная журналистика обрабатывает футбольные темы и описывает ситуации, которые способны повторяться, поскольку футбол – игра, функционирующая по заданным правилам. Повторяются также языковые средства, используемые разными авторами для описания футбольных событий, поэтому можно говорить о некоторой схематичности построения текстов по футболу. В первую очередь это касается, по нашим данным, информационных футбольных текстов, написанных в духе «американского телеграфного стиля»: что? где? когда? обьективизированных, обезличенных, точно воспроизводящих факты и лишенных беллетристических красот.

Но тексты аналитического характера выполняют более сложные и важные социокультурные функции по сближению различных культур и народов, обладают эстетической функцией, способной репрезентировать процесс художественно-образного мышления. Это касается особенно текстов, описывающих футбольные матчи интернационального характера.

Наше внимание привлекли французские газетные тексты по футболу, которые отвечают целям нашего исследования. Наблюдения над газетными текстами по футболу во французских масс-медиа позволили выявить ряд особенностей построения этих текстов, а именно: роль модусов перцепции в организации смыслового и коммуникативного пространства публицистического текста на основе структурно-содержательного анализа вербальных средств выражения последних в аналитическом газетном тексте по футболу.

Деятельностный подход, применяемый к построению текста, мы находим в работах А.А. Потебни, Л.С. Выготского, А.Н.Леонтьева, А.А. Леонтьева, А.А. Залевской, В.А. Пищальниковой, Ю.С. Сорокина, Т.Е. Тарасова, Н.Г. Вороновой, М.Ю. Сидоровой, Л.О. Бутаковой, В.П. Беянина, Н.Ю. Чернышевой, Г.А. Золотовой и многих других.

Аналитический газетный текст рассматривается нами как единица коммуникации (с точки зрения коммуникативного подхода) и как продукт журналистской деятельности, обеспечивающий взаимодействие содержания и формы с эмоционально-смысловыми доминантами в процессе коммуникации журналист – читатель. Это позволяет трактовать газетный текст с учетом человеческого фактора и как способ отражения объективной действительности сознанием автора с опорой на языковую систему, при этом роль модусов перцепции (вербализованных и актуализируемых в тексте модусов системы восприятия человека) представлена как один из основных текстообразующих принципов организации текста по футболу, например, в тексте “*Les beaux gestes de Monaco ne sont pas payants*” (описывающий матч между футбольными командами Монако и Манчестера, опубликованного во французской газете «Фигаро» 24 мая 2001), а также как способ создания в тексте модели “картины футбольного мира” с репрезентацией, несомненно, личностных авторских смыслов.

В процессе исследования вышеуказанного текста выдвигается следующая гипотеза: взаимодействие доминирующих модусов перцепции в сознании журналиста создает определенную стратегию реализации авторской

интенции в процессе порождения журналистского продукта, т.е. текста, что приводит к тому, что вербализованные модусы восприятия играют структурообразующую, коммуникативную и смыслообразующую роль для порождения концептуального поля футбольной спортивной культуры, а также структурируют основные компоненты, воздействующие на сознания читателя через системы доминантных смыслов: детализацию профессиональной деятельности футболистов, номинацию игроков, их поведения в раздевалке, описание цвета их футболок и т.д.

В наши задачи входит также: не только выделить и проанализировать языковые средства, используемые для передачи системы восприятия футбольного матча автором, но и особенности их экспликации в авторской модели картины футбольного мира. В своем исследовании мы опирались на метод концептуального анализа, направленного на выявление смысловой структуры текста и определение доминантного личностного смысла, а также на методы семантико-синтаксического анализа высказывания, структурно-коммуникативного анализа публицистического текста и др.

Газетный текст по футболу богат ассоциациями, полисемантичностью, неоднозначностью, многосложностью. Его документально-фактологическая точность передается использованием названий команд, игроков, стадионов, городов, где проходят матчи, наличием цифровых данных, указывающих на счет, время проведения матча, а также употреблением достаточного количества терминологической лексики, маркирующей данную спортивную область. Актуализированными бывают нередко языковые средства, которые характерны для военной терминологии:

*Attaquer, l'attaque, la contre-attaque, l'attaquant, l'adversaire, battre, battu, défendre, la défense, le défenseur, les arrières, les avants, un ailier, le camp adverse, , la victoire 1 à 0, la lutte, la tactique, le combat, le tir au but, le coup, le contre-offensive, le milieu offensif, la ligne médiane, , la défaite, remporter la victoire, etc.*

Так, например:

*Dumont s'offre le premier tir, Hamel le premier coup franc. Mais un corner de Ziani sème la zizanie dans une défense normande en désordre. (France football, 22 mai 2013).*

*Après une dizaine de minutes honnêtement partagées entre les adversaires, une combinaison achevée par un but invalidé de Pires (10<sup>e</sup>), servi par Meyrieu, sonnait la charge messine. Pires repartait pour une montée en solo (13<sup>e</sup>) peaufinée par un chassé-croisé avec Rodriguez ... (Le Monde, 8 mars 2013).*

Для футболистов, чья деятельность связана с конкурентной борьбой команд, использование военной лексики можно считать закономерным: они *атакуют, контратакуют, защищают, маневрируют, закрепляются в обороне, прорывают линию защиты по правому( левому) флангу, совершают успешный тактический маневр, осаждают ворота соперника, совершают рейды а тыл, громят врага наголову, торжествуют победу и т. д.*

Метафорические переосмысленные военной терминологии в результате систематического употребления в различных спортивных областях привело к

тому, что они прочно вошли в общеупотребительный язык, они делают текст более выразительным, красочным, действенным, доходчивым и привлекательным для читателя. Известно, что стилистические средства придают спортивному тексту выразительность, изобразительность, оценочность, экспрессивность, образность и в некотором роде эстетическую значимость с целью создания определенной настроенности читателя (Пром, 2011; Кайда, 2007).

Стремление сделать читателя сторонником своих взглядов приводит к использованию значительного количества эмоционально-оценочных лексических средств.

Так, например, антитеза обладает яркими оценочными свойствами:

*Tout dépend de Zénith que nous verrons: celui qui est à peine sorti de groupe de la Ligue Europa à l'automne, ou celui qui a passé comme le train à grande vitesse les barrages au printemps* (Paris Match, 22 avril 2015).

Перифраза, гипербола и литота, эвфемизм и сравнение, тесно взаимодействуя друг с другом в текстах газетного футбольного репортажа, усиливают прагматическую силу воздействия на читателя.

К числу фигур речи с низкой частотностью использования относятся ирония. Особенно нужно отметить иронию и такую ее разновидность, как сарказм в качестве эффективного средства воздействия на читателя. Известная дихотомия «свой-чужой» нередко актуализируется при освещении соревнований на страницах футбольного репортажа: журналист, описывающий поединок, прибегает к употреблению иронии и сарказма, характеризуя соперника:

*Ils ont une notion de technique assez approximative, comme beaucoup de footballeurs africains, qui, à mon avis, pensent sincèrement, que si on a frappé la balle - c'est bien, et si on a frappé à la jambe - c'est encore mieux* (L'Express, 2 mai 2015).

Применение иронии, сарказма и в целом способствует созданию комического эффекта .

В синтаксической структуре предложения соблюдаются определенные законы его построения. Отступления от них свидетельствуют о намерении автора акцентировать внимание читателя на важных содержательных моментах. Использование фигур речи в спортивном тексте обусловлено их способностью к созданию в тексте эффекта присутствия журналиста на месте события, иллюзии его живого общения с читателем.

*Pirlo est un joueur rare qui suscite l'admiration de ses partenaires –«Andrea fait le bonheur de son équipe, j'ai de la chance de jouer avec lui, en équipe nationale aussi, il peut résoudre un match à lui tout seul», selon Claudio Marchisio- mais aussi de ses adversaires* (Le Figaro, 6 juin 2015).

*Le speaker du PSG a annoncé un but d'Ezequiel Lavezzi ! Arrêtez-le!* (France Football, 25 avril 2015).

Анализ материала показывает, что к фигурам речи, используемым в спортивных текстах относятся чаще всего умолчание, эллипсис , риторический вопрос , парцелляция . Наиболее важной из них является умолчание:

журналисты используют эту фигуру речи в качестве средства замедления повествования перед эмоциональным всплеском для создания большего эффекта. Создаваемая умолчанием пауза усиливает эмоциональный всплеск в конце экспрессивно перегруженного высказывания.

*Les fautes offensives se multiplient côté tricolore... Necib se charge d'un coup franc intéressant à gauche, après une faute de Williams sur Le Sommer* (Le Monde, 10 juin 2015).

Недосказанность используется часто журналистами как способ закончить репортаж:

*Manuel Neuer a pourtant fait son maximum pour retarder l'échéance...* (France Football, 6 mai 2015).

Такой прием создает впечатление незаконченности текста, вызывая у читателя желание узнать дальнейшее развитие событий и стимулируя читателя после ознакомления с текстом спортивного репортажа обратиться к электронной версии издания за более подробной информацией, посмотреть повтор соревнования по телевидению и т.п. Приведенный пример иллюстрирует потенциальную актуализацию прагматической функции газетного спортивного репортажа.

Будучи отличительной чертой разговорной речи, эллипсис выступает еще одним показателем ее проникновения в газетные тексты в качестве средства имитации устного высказывания в несобственно-прямой речи:

*Ce soir à Zurich, Lionel Messi a remporté son quatrième Ballon d'or, Ronaldo le Soulier d'or* (Le Parisien, 12 janvier 2015).

И, наконец, парцелляция используется для привлечения внимания к важным деталям информации и придания им нового звучания, например:

*André-Pierre Gignac a fait chavirer le Vélodrome de bonheur. Momentanément. Et finalement pour rien. Ou presque.* (France Football, 5 avril 2015).

Риторический вопрос вносит в текст элемент неожиданности и усиливает ее выразительность. Риторический вопрос нередко служит эффектным завершением статьи, провоцируя читателя обратиться в редакцию для публичного выражения своего, а точнее, подготовленного газетой мнения.

*Suffisant pour lui pardonner son match globalement moyen?* (France Football, 6 mai 2015).

*Quoi de mieux qu'un stade Vélodrome plein à craquer pour marquer son 100e but avec le PSG et devenir seul, le meilleur buteur de l'histoire des OM-PSG?* (France Football, 6 avril 2015).

*Un tifo enfin à la hauteur d'un grand club?* (France Football, 25 avril 2015).

Заметим, что эмоционально-чувственные ощущения и впечатления, которые впоследствии подвергаются языковой обработке в соответствии с концептуальными установками языкового сознания автора, служат для выделения и акцентирования тех или иных качеств игроков, матча, характеристик предметных реалий, явлений спортивного события, способствующих более глубокому раскрытию содержания текста и т.д.

Современный журналист принимает это во внимание, зная, что аффективная реакция составляет неотъемлемую часть жизни как отдельного субъекта, так и жизни всего общества в целом. По К.Бюлеру, аффективное воздействие принакает в психику человека как неконтролируемое разумом переживание [Бюлер 1993: 97]. Если проанализировать все негативные факты, связанные с поведением футбольных фанатов и болельщиков во время матчей и после них, то игнорировать аффектацию нельзя.

Рассмотрим газетный текст «*Les beaux gestes de Monaco ne sont pas payants*» (Le Figaro, 24 mai 2001), который до настоящего времени может рассматриваться в качестве модели построения спортивного текста как инструмента эмоционального воздействия на читателя. Он не потерял своей привлекательности и актуальности для лингвистического описания футбольного матча до сих пор. Речь идет о футбольном матче между командами Монако и Манчестер, который не оправдал ни надежды болельщиков, ни игроков (0-0), поскольку протекал в ритме не свойственном этим командам и их силам. Передача событийного содержания включает «историю» и ее «участников», ход и завершенность игры с акцентированием скандальных деталей, «конфликт» и его «разрешение». Такое построение текста дает возможность журналисту проявить свою компетентность, раскрыть творческий потенциал, выразить свою оценку и отношение к игре, игрокам, тренерам и т.д.

Журналист, используя различные стилистические средства: тропы и фигуры создал эстетически значимый футбольный текст, направленный на воздействие и развитие читателя с учетом качеств футбольного болельщика, его эмоциональности и прочего. Именно через стилистические средства автор находится в общении со своим реципиентом, базируясь на логико-аналитических и конкретно-чувственных ассоциациях, возникающих в процессе коммуникации «автор-реципиент» (читатель). Текст начинается с антитезы, построенной нетрадиционно, на противопоставлении двух команд через ироническое обыгрывание прямого и переносного значения существительного «*couleur*» (цвет): т.е. команда Манчестера выбирала цвет футболок, а команда Монако задавала тон (т.е. цвет):

*Parmi les sept maillots composant leur garde-robe, Manchester a choisi le bleu. Dès les premières minutes, ce sont pourtant les Monégasques qui annoncent la couleur*(Le Figaro, 24 mai 2001).

В газетных текстах по футболу употребляется широко метонимия, где перенос названия зиждется на отношениях двух реально взаимосвязанных объектов и где она в меньшей степени, чем, например, метафора зависит от развитости ассоциативного мышления читателя. Типы отношений, реализуемых в метонимических переносах (например, в названиях игроков), повторяются во многих футбольных текстах, что приводит к потере свежести и оригинальности, метонимическое название автоматизируется, входит в коллективный узус. В вышеприведенном небольшом фрагменте автор использует метонимию для названия игроков команд в целях создания аффективности, так, *Manchester* обозначает английских игроков команды



Манчестер, которые далее, в тексте именуются как *les Anglais, les hommes de Ferguson, le camp de Manchester, le mur bleu*, в которых сквозит авторская насмешка, градуированная разной коннотацией. Игроки команды Монако обозначаются по названию команды Монако или по названию жителей страны *les Monégasques (Монакцы)*, причем авторская симпатия с первых строк на стороне команды Монако ( автор статьи - француз). Наречие «*pourtant*» противопоставляет уже в начале текста две команды, также как и номинация команд. Построение фрагмента продумано с первых строк не только стилистически и лексически, но и синтаксически: первое предложение, представляющее команду Манчестера, содержит обособленное приложение, информирующее о количестве футболок (7 футболок разных цветов) в гардеробе Манчестера. Автор намекает на то, что английских игроков больше занимал выбор цвета футболок, а не игра (можно предположить, что этот матч мало интересовал англичан). Следующее предложение, представляющее команду Монако, усложнено и имеет не только обособленное приложение, но и определительное придаточное, которое акцентирует внимание читателя на том, что монакцы господствуют на поле. Эта мысль подтверждается ниже предложением с метонимией, где речь идет о том, что даже один «красно-белый» (цвет формы игрока Монако) может успешно продвигаться вперед по полю, что не только подтверждает превосходство монакцев, но и унижает игроков Манчестера, как одной из сильнейших команд мира, которая перешла от атак к обороне (*savent defendre* усиливает авторскую насмешку и настраивает читателя определенным образом) (Алахвердиева, 2013).

*Tant qu'un rouge et blanc peut progresser seul, il n'y a pas de dialogue inutile. Les hommes de Ferguson, savent defendre* (Le Figaro, 24 mai 2001).

Употребление метафорического выражения *il n'y a pas de dialogue inutile*, образованного наслоением на прямое значение добавочного нового смысла, образно указывает на пассивность команды Манчестера и воспроизводит манеру игры на поле. Далее новое предложение прямо указывает на тактику игры Манчестера - эта оборона. Запятая, стоящая после подлежащего, выделяет субъекта действия, а сама его номинация с упоминанием имени тренера команды Фюргюсона *Les hommes de Ferguson (люди Фюргюсона)* создает иронию. В тексте употребляется также образное сравнение из области химии: движение игроков сравнивается с движением электронов, которое усиливает впечатления бесполезной активности игроков:

*Bien qu'ils semblent s'agiter comme électrons dans leur 50 m, leur tactique de zone fonctionne sans problème* (Le Figaro, 24 mai 2001)..

Авторская насмешка служит смысловым ориентиром для читателя - не верить в искренность такой игры (игра управляема извне), а использование имени тренера свидетельствует «об избирательных технологиях СМИ в создании имиджа спортивного деятеля» (Войтик, 2004). Вышеуказанный текст представляет лишь звено, помогающее читателю выработать свое отношение к игре.

Метафоры, использующиеся в газетных текстах по футболу, в основном, представлены именами существительными и глаголами. Большинство из них

образованы в результате использования нейтрального стиля, относящихся к самым различным семантическим сферам. В нашем тексте используется множество метафорических выражений как традиционных, так и авторских для экспрессивного описания хода матча и действия игроков, которые служат для создания негативного впечатления от этого матча: *refroidir les ardeurs d'Ikpeba, Henry; attendre son heure; faire courir les premiers frissons; trahir la ligne; l'extérieur du pied vient mourir sur le gardien; crever l'écran total mancunien; la ténacité ne s'est pas évaporée etc.* (Le Figaro, 24 mai 2001).

Смысл использования этих выражений заключается в том, чтобы приобщить читателя к размышлениям на тему, спаять стилистическим единством бесконечные упоминания несообразных разностей этого матча.

В процессе работы над текстом статьи нам привлекла номинация игрока команды Монако, который не забил гол в ворота команды Манчестер, находясь в выгодной позиции, чем даже удивил самого вратаря. Журналист, наверняка, знает его имя, но называет его *le grand blond* - « длинным блондином», не прощая ему промаха и использует прием аллюзии, который основывается на обобщенно-коллективном языковом опыте субъекта речи и адресата: намек на известного французского комедийного героя «блондина в черном ботинке». Диалог журналиста с читателем носит плавный и последовательный характер, который отвечает идейной интенции автора: речь идет о ценностях, которыми нельзя поступаться даже в спортивном поединке.

Анализа фактического материала позволяет определить коммуникативную стратегию журналиста «как когнитивный процесс, в котором говорящий соотносит свою коммуникативную цель с конкретным языковым выражением» (Макаров, 2003:193). Журналист рисует полифоническую картину футбольного матча, где видна каждая подробность, описанная со знанием футбольного знатока страстно, убедительно, красочно, живописно и точно. Выбор средств вербализации модусов перцепции в газетном тексте и стратегии их актуализации обусловлены авторским восприятием футбольного события, качеством его эстетической деятельности и компетентности в данной спортивной области. Акцентуация различных модусов перцепции языковыми средствами текста играет функционально значимую роль, организуя смысловое и коммуникативное пространство текста по футболу.

Итак, наши данные содержат выводы о том, что в футбольных репортажах используется все многообразие французской лексической системы, которое позволяет описать фрагмент действительности, каковым является футбольная культура и выявить ее языковую специфику, а также указать на некоторые особенности ее восприятия читателем.

Результаты нашего наблюдения вносят определённый вклад в решение таких проблемных вопросов, как порождение текста и роль восприятия человека как психофизиологического феномена, лежащего в основе любого познания, в организации смыслового и коммуникативного пространства газетного текста, а также развитие антропоцентрического и когнитивного направлений исследования публицистического текста; выявление языковых средств выдвижения текстовой доминанты и способов отражения

индивидуально-авторской модели футбольного мира во французских СМИ . Однако журналистский продукт не должен стать предметом рыночных манипуляций, быть политически и социально-экономически ангажированным , он должен иметь социальное звучание, соответствующее настроениям и нравственным установкам, доминирующим в социуме, способствовать мобилизации общественного мнения и отвечать национальным интересам своей страны.

### Литература

1. Алахвердиева Л.Г. Функционирование стилистических средств в газетном тексте спортивной направленности в качестве инструмента эмоционального воздействия //Языки народов мира и Российской Федерации. Махачкала: ДГУ, 2013.
2. Бюлер К. Теория языка. М., 1993.
3. Войтик Е.М. Спортивная журналистика. Томск, 2004.
4. Кайда Л.Г. Позиция автора в публицистике: стилистическая концепция //Язык современной публицистики, М., 2007.
5. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М., 2003.
6. Пром Н.А. Современный газетный спортивный репортаж : жанрово-стилистический аспект. АКД, Волгоград, 2011.

Алибекова Д.М.  
(г. Махачкала)

### КОНЦЕПТ ПЕЧАЛИ В ПАРЕМИЯХ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

*Аннотация:Статья посвящена сопоставительному анализу образа печали в английских и русских поговорках. Выявляется оценочное отношение представителей обоих этносов к данной эмоции, определяются универсальные и национально-специфичные образы данной эмоции.*

*Ключевые слова: поговорка, отрицательная оценка, эмоция печали, образ, метафора.*

Поговорки, как часть фразеологического состава языка, представляют собой наиболее самобытное его явление, и предоставляет особенно богатый материал для изучения оценочного фрагмента языковой картины мира. Человеку свойственно стремление не только фиксировать объекты и явления окружающего мира, но и находить пути ее позитивного изменения, что формирует ценностное отношение, оценку явлений окружающей действительности. Путем выражения оценки человек приписывает ценность определенному предмету или ситуации. Поговорка, как инструмент этой

ценности, как ее реализация определяет особенности оценивающего субъекта – его обобщенный, национально-культурный характер, отличающийся общенародной мудростью, обобщенным миропониманием и мировидением.

Категория оценки имеет большое значение в организации пословиц. Оценочное высказывание само по себе выражает коммуникативную цель рекомендации, побуждения к действию, предостережения, похвалы или осуждения. Оно воспитывает нормы поведения [Арутюнова 1988: 6].

Данные характеристики оценочного высказывания напрямую связаны с жанровыми особенностями паремий: назидательностью, стремлением передать накопленный жизненный опыт, зафиксировать в максимально сжатой форме обобщенные наблюдения над сущностью явлений окружающего мира. При этом, главное назначение пословиц не в том, чтобы изображать эти явления, а в том, чтобы выразить к ним отношение. Суждение человека о предмете опирается на выделение специфических особенностей данного предмета, его сравнение с избранным эталоном, то есть оценку.

Формирование поучительного смысла пословицы базируется на классификации явлений с точки зрения их пользы или вреда для общества и человека, на представлениях о том, что такое хорошо и что такое плохо. Кроме того, подавляющее большинство слов лексико-семантического поля оценки характеризуется полиинформативностью, сочетанием дескриптивных и оценочных сем, различных видов оценок, и экспрессивности [Вольф 2006: 191], поэтому они используются как средство сжатости изложения. Таким образом, оценочность является важнейшим атрибутом паремий.

Многие исследователи (Мелерович, Мокиенко 1997, Красавский 2001, Телия 1996) указывают, что фразеологизмы и паремии культурологически релевантны, поскольку именно на фразеологическом уровне языка наиболее ярко отражена специфика познавательного и эмоционального опыта того или иного этноса, черты его материальной и духовной культуры. В паремиях вербализуется взгляд на эмоции сквозь призму понимания их этносом, взгляд, который сложился на основе многовекового опыта.

Концепт печали достаточно широко представлен в паремиях английского и русского языков. В английском языке он представлен лексемами *sadness / sorrow*, в русском – *печаль/горе*.

В английском, также как и в русском языке, эмоция печали оценивается отрицательно, как разрушительная эмоция, наносящая вред здоровью. Согласно известному стереотипу, отличительными чертами русского народа считаются его природная склонность к пассивности, фатализму, пессимизму, глубокому унынию, беспричинной тоске и грусти, повышенной эмоциональности [Красавский 2008: 203]. Эмоция печали более разнообразно представлена в русских паремиях, в то время как в английском языке мы находим только одну пословицу, приблизительно соответствующую по значению русским аналогам:

(англ.) *“A day of sorrow is longer than a month of joy”*.

(русс.) *«Печаль не уморит, а с ног собьёт / Горе не задавит, а с ног свалит»; «Беды да печали с ног скачали»; «С печали не мрут, а сохнут».*

бои

Необходимо указать, что концепт печали в русском языке употребляется с ассоциативным ему концептом беда/горе.

Печаль, с точки зрения русского этноса наносит вред здоровью человека: (русск.) «С печали шея равна с плечами»; «Видна печаль по ясным очам»; «От радости кудри вьются, а в печали секутся»; «Горе одолеет, никто не пригреет»; «Горе скоро старит».

В английских паремиях печаль представлена как неизменная расплата за удовольствия и грехи:

“*The holidays of joy are the vigils of sorrow*”; “*Sorrow dwells on the confines of pleasure*”.

“*Sin and sorrow are inseparable*”; “*Sorrow is good for nothing but sin*”; “*Sin is the root of much sorrow*”. “*He who swims in sin will sink in sorrow*”.

В русских паремиях мы не находим аналогичной оценки печали, горя как расплаты.

Отрицательная оценка данного концепта передана в следующих паремиях, в которых англичане признают, что печаль – нежелательная эмоция, которая может постигнуть человека неожиданно, и по возможности нужно ее избежать:

(англ.) “*Better two losses than one sorrow*”; “*Sorrow and ill weather come unsent for*”; “*Sorrow will pay no debt*”; “*When sorrow is asleep wake it not*”.

В русском языке мы также находим близкую по значению пословицу:

(русск.) «Горе не ищут, само приходит».

В паремиях обоих языков говорится о невозможности избавления от печали / горя с помощью алкоголя:

(англ.) *Drink makes you forget your sorrow; but only, alas, until tomorrow.*

(русск.) «Горе водкой не зальешь».

Печаль в паремиях обоих языков находит метафорическое выражение – концепт печали представлен в виде *персонификации*:

(англ.) “*Sorrow dwells on the confines of pleasure*”; “*Sorrow will pay no debt*”.

(русск.) «Ржа железо ест, а печаль сердце»; «Моль одежду ест, а печаль человека»; «Что червь в орехе, то печаль в сердце».

Таким образом, эмоция печали в паремиях английского и русского языков представлена как эмоция большой разрушительной силы, причиняющая вред здоровью человека. Причем в паремиологическом фонде русского языка обнаружено большее количество пословиц и поговорок с подобной оценкой.

В обоих языках печаль – нежелательная эмоция, которая может постигнуть человека неожиданно, и по возможности нужно ее избежать, при этом в паремиях содержится предупреждение о том, что невозможно избавиться от печали / горя с помощью алкоголя.

Анализ английских паремий обнаруживает, что для англичан печаль является неизменной расплатой за удовольствия, грехи. В русском языке мы не находим аналогичных примеров.

Метафорически печаль в паремиях обоих языков представлена в виде персонификации.

## Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М., 1988.
2. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. Изд. 3-е, стереот. М., 2006.
3. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах. М., 2008.
4. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Фразеологизмы в русской речи: Словарь. М.: Русские словари, 1997.
5. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц М., 1986.

Алигаджиева А.Р.  
Магомедова Н.А.  
(г. Махачкала)

### МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Аннотация: в статье рассматривается формирование мотивации к изучению иностранных языков в техническом вузе, а также важнейшие виды мотивации. Актуальность исследования несомненна, так как, несмотря на необходимость овладения иностранным языком специалистами различных сфер деятельности, у студентов технических вузов возникают трудности при изучении иностранных языков. Причиной этого явления является низкая мотивация к изучению иностранных языков.*

*Ключевые слова: мотив, личная мотивация, профилирующие дисциплины, коммуникативная компетенция, межкультурное общение, профессиональные знания.*

В настоящее время весь цивилизованный мир стремится к открытости и взаимопониманию. В связи с этим возрастает роль и значимость изучения иностранных языков. Стали нужны специалисты, действительно владеющие иностранным языком. Важнейшим критерием отбора при профессиональном трудоустройстве является знание иностранных языков, что также является необходимым условием успешной карьеры.

Изменения претерпели и требования к учебной дисциплине «Иностранный язык» в неязыковых вузах: из цикла общеобразовательных дисциплин в ряде технических вузов её решительно переводят в цикл профилирующих дисциплин. Если ранее основное внимание уделялось развитию навыков чтения иноязычной литературы, и в процессе обучения

использовался грамматико-переводный метод, то в нынешнее время в изменившихся условиях выпускники технического вуза должны обладать также и коммуникативной компетенцией, достаточной для общения в бытовой сфере и в области профессиональных интересов [1,с.116]. Для этого они должны владеть языковыми средствами, определенными знаниями, в том числе профессионального и страноведческого характера. Еще А.Н. Леонтьев выделил интерес как один из интегральных процессов мотивационной сферы, которая является основой, источником, а интерес – следствием, проявлением процессов, происходящих в ней. Известно, что человеческая деятельность бывает полимотивированной, то есть человек действует, исходя не из одного, а из нескольких мотивов. Весь комплекс сил, побуждающих студентов изучать иностранный язык, а также влияющие на них факторы, то есть мотивы, мотивы-стимулы, факторы внешнего и внутреннего воздействия и представляет собой мотивацию. Роль мотивации в любом виде деятельности огромна.[2] Ссылаясь на А.Н. Леонтьева, необходимо выделить три функции мотивации: она побуждает поведение, направляет его на основе потребностей и придает ему личностный смысл и значимость, то есть указывает отношение человека к этой деятельности.

Немаловажную роль играют различные пути формирования мотивации. Наиболее отчетливо, с нашей точки зрения, этим путям дает характеристику В.Г. Асеев. Первый путь формирования мотивации он называет «снизу вверх», а второй – «сверху вниз». Первый механизм происходит в основном под воздействием внешних условий. Его формирование осуществляется в процесс и в результате изучения иностранного языка. Второй процесс заключается в усвоении студентами в готовой форме побуждений целей, которые он получает извне и в идеале должны постепенно превратиться из внешне понимаемых во внутренне принятые и реально действующие.[3]

Изучение иностранного языка в технических вузах предполагает овладение им как средством межкультурного общения в сфере вузовского и послевузовского обучения для достижения образовательных и профессиональных целей, а также как средством самообразования в области профессиональных интересов. Владение иностранным языком для студентов технического вуза является средством для получения новой информации из источников на иноязычном языке, общение с иностранцами, обмена информацией, повышения своего культурного уровня и др.

Иностранный язык наряду с другими учебными предметами выполняет важные воспитательные функции, а именно функции формирования развитой личности. Согласно мнению ряда исследователей, изучение иностранного языка необходимо для обеспечения качественного выполнения профессиональной деятельности и усовершенствования квалификации (М.Г. Горкун, Н.А. Довгалевская, Г.В. Иванова). Большинство исследователей считают при этом, что язык может получить новую техническую информацию, но нельзя сводить влияние иностранного языка на профессиональную подготовку только к этому. «Язык должен способствовать лучшему овладению избранной специальностью, расширению кругозора студента через прямое

использование зарубежных источников технической информации, углублению его знаний. Следовательно, иностранный язык в техническом вузе тесно связан с другими предметами, призванный играть особую роль в подготовке специалиста» [4:349].

Если традиционно в учебной практике преобладали тренировочные приемы, то современная тенденция заключается в более активном использовании проективных приемов на основе развития познавательной потребности, связанной с профессиональными мотивами, т.к. с помощью иностранного языка студенты расширяют свои профессиональные знания и кругозор. Интерес в приобретении новых знаний по специальности становится мотивом речевой деятельности тогда, когда студенты осознают, что иностранный язык - средство извлечения из иностранной литературы лично значимой и профессионально ценной информации. Практическое применение этой информации при выполнении речевой деятельности вызывает чувство удовлетворения познавательной потребности студентов и позитивно влияет на их отношение к иностранному языку. Плодотворная подготовка к этому проводится с первых же занятий языком, на которых студенты знакомятся с лексическим минимумом, близким к его будущей специальности.

Принимая во внимание профессиональную направленность изучения иностранного языка в техническом вузе, мы акцентируем внимание студентов на значимость анализируемых явлений для их будущей специальности. В рамках предмета «Деловой иностранный язык» на занятиях со студентами 3 курса можно успешно проводить деловые игры: «Подписание контракта», «Знакомство с деловым партнером» и др. Развитие событий и явлений, происходящих в игре, гарантирует новизну, спонтанность ситуаций и действий, оказывает впечатляющее воздействие на эмоциональную сферу участников, способствует осознанию студентами собственной позиции в учении в связи с будущей трудовой деятельностью. Будучи побудителем познавательного интереса, эмоциональность дает возможность развивать мотивации достижения и общения. В игре осуществляется также обратная связь как важный компонент самоконтроля и рефлексии.

В методическом и психологическом источнике можно найти характеристику массы путей и приемов формирования компонентов мотивационной сферы. Однако на современном этапе появился новейший, очень эффективный инструмент комплексного воздействия на все компоненты мотивации изучения иностранного языка. Речь идет об использовании мультимедиа технологий. Компьютер прочно вошел в повседневную жизнь. Современные студенты воспринимают его так же естественно, как и простейшие бытовые приборы. Компьютер для современного студента ассоциируется с прогрессом, успешностью и соответствием духу времени. И этот факт нельзя игнорировать в организации учебного процесса. Использование компьютерных технологий приближает обучение к реальной жизни, помогает использовать увлечение студентов компьютерной деятельностью в повышении их мотивации к изучению иностранных языков. Мультимедиа технологии представляют собой несомненную новизну и



позволяют внести позитивные изменения в традиционный процесс обучения иностранным языкам. Мультимедиапрограммы делают процесс обучения иностранным языкам более эффективным и потому, что при их применении стимулируются сразу несколько каналов восприятия, воздействуя на разнообразные виды памяти: зрительную, слуховую, эмоциональную, моторную. Они акцентируют внимание студентов на основных моментах изучаемого материала и создают наглядные, эффективные образы в виде иллюстраций, схем, диаграмм, графических композиций, что также результативно сказывается на качестве овладения иностранным языком. При использовании компьютерных технологий мы сталкиваемся с высоким уровнем эмоциональной составляющей и в процессе изучения иностранного языка. С одной стороны, благодаря компьютерным программам происходит воздействие на различные виды ощущений, что повышает визуальную насыщенность материала, делает его особенным и убедительным. С другой стороны, процесс обучения иностранным языкам начинает носить все более креативный характер, способствуя развитию интеллектуальной самостоятельности студентов. На определенном этапе обучения их можно привлекать к созданию собственных компьютерных произведений-проектов в виде презентаций. Данный вид творчества студентов, непосредственно связанный с их насущными интересами, стимулирует мотивацию к изучению иностранного языка за счет уникальности работы с компьютером.

## Литература

1. Митусова О.А. Лингвистический компонент модели современного специалиста //Строительство-2001: Материалы междунар. научно-практической конф. Ростов-на-Дону: РГСУ, 2003. С. 114-118.
2. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики М.: Изд-во МГУ, 1981
3. В.Г.Асеев. М.:Мысль, 1976.
4. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высшая школа, 1981. 159с.
5. Мужланова, Е.С., Кисунько, Е.И. Использование компьютерных презентаций на уроках английского языка // English. 2006. №12.
6. Большакова, Н.В. Использование новых информационных технологий для повышения эффективности учебного процесса по иностранным языкам // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе. Киров, 2005. Вып. 10.
7. Давыдов Ю.С. Болонский процесс и российские реалии. М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. 136 с.
8. Булатова Д.В. Иностранный язык как средство профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов // Профессиональное образование. 1996, №1. С. 78-83.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ-ТРЕНАЖЕРОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПЕРЕВОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Аннотация: в статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием умений и навыков перевода текстов с иностранного языка у студентов лингвистических факультетов с использованием компьютерного программного обеспечения.*

*Ключевые слова: перевод, терминология, интерпретация, образовательный процесс, компьютерная программа, компьютерная технология обучения.*

*Keywords: translation, terminology, interpretation, educational process, computer programme, computer technology of training.*

Появление и совершенствование компьютерного обучающего программного обеспечения затронуло все аспекты иностранного языка в процессе его изучения в образовательных учреждениях и используется для улучшения качества знаний в дополнение к традиционным методам работы. Одним из важных аспектов в обучении иностранному языку, несомненно, является развитие навыков устного и письменного перевода, тем самым проблема компьютерной и информационной поддержки в подготовке переводчиков получает всё большую актуальность.

Компьютерное программное обеспечение, нацеленное непосредственно на расширение переводческой базы студентов, выполняет следующие методические функции:

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

✓ контролирующе-корректирующая – применение персонального компьютера для текущего и итогового контроля результатов учебной деятельности дает следующие преимущества: реализация дифференцированного и индивидуального подходов в условиях проведения фронтального контроля; осуществление сильной обратной связи; воплощение требования максимальной объективности контроля; сокращение временных затрат на проведение контроля; освобождение преподавателя от трудоемкой работы по обработке результатов контроля.

В становлении специалиста-переводчика играют роль все аспекты иностранного языка, но в качестве итогового контроля навыков и умений перевода разработчики компьютерных обучающих программ предлагают некоторые бесплатные продукты, среди которых можно выделить такие, как например, программа “*ETrainer*”, размещенная на сайте <http://www.umopit.ru>. Данная компьютерная программа предлагает следующие возможности:

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

Еще одним полезным продуктом можно считать программу “*FWords*”. Это специализированная программная оболочка, предназначенная для углубленного изучения иностранного языка. И в то же самое время, эта программа способна развлекать, превращая процесс обучения в игру с шутками. Даже в названии продукта прослеживается юмор создателей программы. Тем не менее, программа весьма оригинальна и вполне стоит попробовать улучшить свои знания с ее помощью. Некоторые разделы программы предполагают наличие у учащегося хорошего словарного запаса и предназначены для более глубокого изучения особенностей языка, его грамматической и лексической базы. Так, например, курс “*Longman Guide to English Usage*” предлагает последовательную демонстрацию карточек с короткими текстами по грамматике и вопросами по темам. Один из самых интересных методов обучения в данном продукте – параллельное чтение. На сайте программы можно найти постоянно увеличивающийся список иностранной литературы с параллельным переводом. Учащемуся предлагается скачать эти произведения, подключить их к продукту “*FWords*” и читать текст без словаря. Если какой-то фрагмент вызывает затруднение, можно обратиться к небольшому словарю, прилагающемуся к каждому тексту или попробовать перевести оригинал, обратившись к параллельному переводу. Ну и наконец, особым пунктом может служить задание на выбор правильного перевода словосочетаний и предложений с различными грамматическими и лексическими конструкциями.

Несомненно, указанные выше продукты могут оказать значительную помощь специалисту-переводчику в процессе обучения, учитывая богатую языковую базу и абсолютную бесплатность данных приложений. С каждым годом развивается и совершенствуется набор компьютерного программного

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

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

### **Литература**

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

Алиева Д. М.-С.  
Шахбанова З. И.  
(г. Махачкала)

## МЕТОД «МОЗГОВОГО ШТУРМА»(BRAINSTORMING)ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Аннотация: данная статья посвящена описанию использования в учебной деятельности метода «мозгового штурма» преподавателями английского языка кафедры иностранных языков для ЕНФ ДГУ*

*Ключевые слова: «Мозговой штурм», методы преподавания, изучение английского языка, учебная деятельность*

Знание иностранного языка это сегодня не только культурная, но и экономическая необходимость, условие для успешной деятельности человека в самых различных сферах производства и бизнеса. Кроме того, знание иностранного языка помогает студентам общаться на международном уровне со студентами других стран, достичь поставленных целей и приобрести новые возможности.

Тенденции современного образования таковы, что современные учащиеся заставляют преподавателя не отставать от времени и преподаватель обязательно должен быть в курсе всех новых педагогических технологий и методов. Чтобы удивить или хотя бы заинтересовать современного студента преподаватель постоянно находится в творческом поиске. Конечно он пробует применять на практике все различные нестандартные методы обучения студентов для того чтобы усилить их мотивацию к изучению иностранного языка. Для преподавателя важна личность каждого обучаемого, его эмоции и чувства, и конечно, его способности. И преподаватель старается развить как речевые и когнитивные, а также творческие способности учащихся. И все эти немаловажные цели могут быть достигнуты с помощью использования интерактивных технологий обучения. И причем это не только какие-то новейшие технические средства, но и новые формы и методы преподавания, вообще новый подход к процессу обучения.

Известно, что английский язык входит в число наиболее трудных предметов. И для того чтобы студент проявил интерес к изучению английского языка, чтобы он задействовал весь свой потенциал очень актуален метод "Мозговой штурм".

"Мозговой штурм" – это решение творческих задач в группах. Помимо всего эта форма учебной деятельности может быть использована в работе с учащимися разных возрастов и при изучении не только иностранного языка, а разных учебных дисциплин. Это очень эффективный метод для развития творческих способностей студентов.

При изучении иностранного языка по методу "Мозгового штурма" для студента важно то, что в любом задании не будет неправильных ответов, все, что он скажет, вспомнит или придумает, будет обязательно правильным. Таким образом, этот метод способствует развитию как творческого, так и ассоциативного мышления, в памяти закрепляется больше слов и выражений, и стирается языковой барьер.

Такая методика подходит и для изучения новой темы и для закрепления пройденного материала всего за пару минут до окончания занятия. Для педагога вся эта деятельность не менее важна, ведь как иначе преподаватель поймет, насколько хорошо студент усвоил тему. А если мозговой штурм использовать в начале урока, можно понять, чем именно уже студент уже владеет, а чему еще нужно уделить внимание.

История «мозгового штурма» ведет отсчет с 1953 года, с книги Осборна Алекса «Управляемое воображение», которая была издана в США. Именно он предложил использовать «мозговой штурм» как оригинального приема для решения креативных задач. Он считал, что чем больше идей, тем качественнее можно решить проблему. Любая идея, даже самая бредовая может содержать рациональное зерно? Алекса Осборн проводил мозговой штурм и среди сотрудников его рекламного агентства, и даже среди группы родителей, которые хотели приучить своих детей больше читать. Позже на основе метода «мозгового штурма» Алекса Осборна многими авторами было предложено десятки различных вариантов этого метода.

Но как же организовать и провести этот «мозговой штурм»?

Чтобы правильно организовать мозговой штурм, нужны три обязательных этапа. Эти этапы отличаются как организацией, так и правилами как их провести:

**1. Постановка проблемы.** Это предварительный этап. В начале этого этапа наша проблема четко формулируется. Затем проводится отбор участников штурма, определяется ведущий и распределяются остальные роли участников в зависимости от имеющейся проблемы и определенного способа проведения штурма (каждым учеником нарабатывается как можно больше возможных решений).

**2. Генерация идей.** Это главный этап, от которого в основном зависит успех всего мозгового штурма. Поэтому необходимо выполнять все правила для этого этапа: Самое важное — количество идей. Здесь нет никаких ограничений. Вся критика под запретом и любая (в том числе положительная) оценка высказываемых идей, так как оценка может отвлечь от основной задачи и сбить весь творческий настрой. Ведь все мы свои необычные, фантастические и, может даже, опасные идеи держим глубоко внутри. А ведь с ними рядом вероятно прячутся необыкновенные творческие идеи. Так вот эти невероятные и даже невозможные идеи приветствуются, их необходимо скомбинировать и улучшить (каждая идея осмысливается в группе критически, в каждой желательно найти что-то полезное, рациональное).

**3. Группировка, отбор и оценка идей.** Третий этап иногда игнорируют, но именно он дает возможность проанализировать, выделяя самые ценные идеи

и получить необходимый результат мозгового штурма. Это именно тот этап, где оценки не ограничиваются, а наоборот, только приветствуются.

Методы разбора и оценки идей различаются. Успех завершающего этапа непосредственно зависит от того, как согласовано участники отбирают и оценивают идеи (группа отбирает самые интересные решения и представляет на общее обсуждение). Третий этап может быть отделен временем или даже перенесен на другое занятие. Действительно третий этап дает возможность выбрать самые интересные идеи и получить результат «мозгового штурма». Для успеха этого этапа очень важна вся обстановка проведения мозгового штурма. Она, конечно, должна быть доброжелательной. Студенты должны уметь слушать друг друга, правильно строить высказывания и кратко выражать свои мысли.

Между этапами должны быть небольшие по продолжительности перерывы, сопровождающиеся приятной музыкой, способствующей отдыху после напряженного мышления. Необходимо называть авторов идей. Каждому участнику на первом особенно и на последующих этапах нужно иметь под рукой лист бумаги и ручку для записи ключевых слов или рисунка, который позволит не потерять свою новую идею во время прослушивания других предложений.

Особые вопросы возникают при выборе темы; можно использовать сборники творческих задач. Проблема для обсуждения должна быть сложной и предполагать много различных вариантов решений. В «мозговом штурме» роль преподавателя сводится к наблюдению и консультированию, в зависимости от необходимости ему приходится, конечно, корректировать направление разговора, если он видит, что мозговой штурм «захлебнулся». Допускается юмор, шутки и хорошее настроение. Но преподаватель не должен вмешиваться в обсуждение решений или тем более критиковать предложения участников «штурма». Все наиболее удачные идеи, по возможности дополняются. Общий список идей, наиболее высоко оцененный всеми студентами необходимо записать на доске и предложить в качестве домашнего задания разработать конкретные пути разрешения данной проблемы и оформить их как учебный проект (в виде печатного текста с иллюстрациями или компьютерной презентацией).

Я считаю, что используя метод мозгового штурма можно создать условия для увлекательного изучения как лексики, так правил грамматики иностранного языка. То есть учащиеся приобретают навыки говорения, чтения и письма, согласно образовательному стандарту основного общего образования по иностранному языку и одновременно используют свои знания в различных ситуациях. Конечно, при организации любой творческой работы учащихся, необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого студента. Принимая во внимание то, что в мозговой атаке принимает участие группа студентов, то рекомендуется для проведения мозговой атаки обычно создать две группы:

- 1) участники, которые будут предлагать свои идеи решения проблемы;

2) члены комиссии, которые будут рассматривать все предложенные идеи.

То есть, студенты должны быть поделены на "генераторов" и "экспертов". Генераторам будет предложена «проблема» творческого типа. За оговоренное время студенты предлагают множество вариантов решения предложенной проблемы, все варианты записываются на доске. По завершению времени "в штурм" вступают "эксперты". В процессе диспута находятся лучшие идеи и затем команды могут поменяться ролями. Студенты активно предлагают, дискутируют, обмениваются идеями. И это не только способствует развитию мышления, но и меняет отношение к педагогу в лучшую сторону, и вообще делает обучение более доверительным и комфортным.

“Brainstorming” является техникой для развития беглости мышления.

Конечно в начале “мозгового штурма” будет огромное количество идей, затем идеи иссякают, хотя именно последние ответы могут оказаться самыми интересными.

За минимум времени максимум идей - это суть метода. «Мозговой штурм» особенно полезен, когда необходимо повторить сложную тему и надо подчеркнуть главные проблемы, озвучить возможные методы их решения. Но метод "мозговой штурм" хорошо применять и при изучении новой темы.

Конечно, перед таким занятием предварительно дается задание, какие-либо вспомогательные вопросы, темы, справочная информация, интересные факты, для любой темы можно все это можно оформить студентам в виде видео роликов, картинок, таблиц, схем прямо на уроке.

Студенту, Например, ставится задача самостоятельно сочинить микро рассказ, вывести правило, разобрать произведение, сделать заключение и т.д. Время на решение такой задачи "мозгового штурма" от 15 до 20 минут. Затем выявляются проблемы связанные с темой обсуждения. Проводится поиск решения этих проблем, и составляются высказывания в объёме 10-15 предложений, используя опорные слова.

Например, тема «Досуг». Ключевое слово название темы. Подбор слов к теме. Выявление проблем:

1. Почему молодежь реже занимаются спортом?;

2. Молодёжные субкультуры и отношения между ними; и т. д.

Высказывания;

3. Рассказ о своих увлечениях в свободное время;

4. Как повысить интерес молодежи к спорту и здоровому образу жизни.

Это очень интересная работа, ведь она не является однотипной. В каждой группе она может менять направление, потому что не может быть запланирована заранее и проводится экспромтом. В данном случае логика диалога в качестве логики понимания представлена психологически корректной. Так студенты учатся правильно общаться, уважать мнения других и отстаивать свою точку зрения. Вместо принципа «я преподаватель – ты выполняй», вместо отчуждения, учебная деятельность вызывает у каждого студента понимание своей значимости.



Как показывает практика, применение метода "мозговой штурм" может дать замечательные результаты. Студенты учатся общаться на иностранном языке, высказывать на нем свою точку зрения, в результате они становятся более раскрепощенными и уверенными в себе.

### Литература

1. Osborn Alex Faickney Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem Solving Applied 1953г.
2. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. М., 1983г., с.17-19
3. Дайана Халлерн Психология критического мышления, СПб, «Питер», 2000г., с.469-470
4. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. - Киев, 1988г., с.224
5. Колесникова О.А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. М., 2000г.
6. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. М., 1999г.
7. Мащенко В.Н. Ролевые игры в образовании. М.: Высшая школа, 1995г.
8. Шубин Э.П. Основные принципы обучения иностранным языкам. М., 1963г.
9. Методика обучения иностранным языкам в средней школе/ Под ред.Н.И. Гез, М.В. Ляховицкой М.:Высшая школа, 1982г, 373 с.

Алиева Д. М.  
Рамазанова А.А.  
(г. Махачкала)

### СТИЛИСТИЧЕСКАЯ МАТРИЦА ПАРАДОКС-АЛОГИЗМ ДЕМОТИВАТОРА «ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕВА»

*Аннотация: в исследовании раскрываются понятия «демотиватор», «парадокс», «алогизм», описываются условия и характер функционирования стилистической матрицы парадокс-алогизм в демотиваторах «Филологическая Дева».*

*Ключевые слова: демотиватор, стилистическая матрица, парадокс, алогизм, классификация.*

Возникновение и развитие новых форм обмена информации в Интернет-пространстве способствует росту интереса ученых к паралингвистическим (неязыковым) средствам и, как следствие, к текстам, содержащим их в своем составе. Подобные тексты в лингвистической науке получили название «креолизированных». Ю. А. Сорокин и Ю. Ф. Тарасов дают следующее

определение креолизованного текста: «это тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей (вербальной и невербальной, принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [Сорокин, Тарасов 1990: 180]. На сегодняшний день креолизованные тексты получили огромную популярность в сети Интернет. В процессе интернет-коммуникации на первый план выходят тексты малого формата с иконическим (изобразительным) компонентом [Воронина 2010: 12].

Одним из новых типов КТ является демотиватор, который представляет собой составленное по определенному формату изображение, состоящее из рисунка и комментирующей его надписи-слогана, т.е. концептуальное лингвокогнитивное единство иконической и вербальной информации [Данилова, Нуриева 2013: 50].

Целью данной статьи является описание стилистической матрицы парадокс-алогизм демотиватора «Филологическая Дева» выявление ее особенностей.

Матрица представляет собой модель, которая обладает определенными свойствами и понимается как образец, схема объекта, с которого воспроизводятся другие объекты. В матрице заложена способность порождать аналогичные себе объекты и свойства, т.е. множить себя [Карагодина 2013: 103].

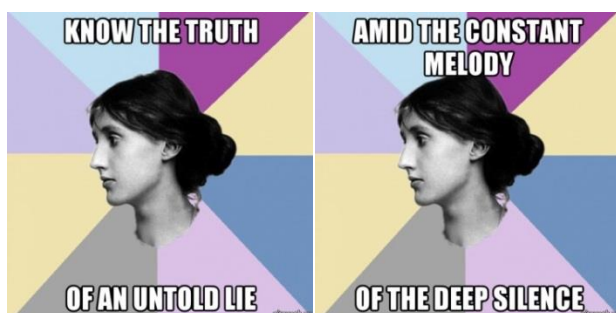
Матрица парадокс-алогизм – это материнский (порождающий) каркас, предполагающий определенный набор жанровых признаков данного демотиватора, отличающий данную жанровую форму от любой другой. Такие свойства матрицы, как организованность, динамичность, устойчивость/изменчивость, программируют поведение составляющих матрицы – жанровых признаков демотиватора, которые организованы в матрице в виде вербального компонента.

В стилистике парадокс определяется как игра слов, основанная на столкновении в тексте различных значений полисемантов и придающий высказыванию смысл, расходящийся с общепринятым, противоречащий здравому смыслу. Основной характерной чертой парадокса является присутствующий в нём алогизм. Алогизм – намеренное нарушение в литературном произведении логических связей с целью подчеркнуть внутреннее противоречие данного положения (драматического или комического). Каждый парадокс – это формальный алогизм, однако далеко не каждый алогизм можно назвать парадоксом.

По семантическому признаку можно классифицировать следующие типы художественного парадокса как:

- парадоксы, основанные на сопоставлении;
- парадоксы, основанные на противопоставлении;
- парадоксы-перифразы, основанные на известных высказываниях.

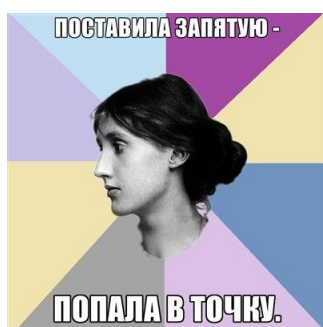
## Парадоксы, основанные на сопоставлении



В парадоксах, которые основаны на сопоставлении, компоненты, выступающие средством создания противоречия, не противопоставляются, а сопоставляются друг с другом. Противоречивость таких компонентов обозначена менее остро. В этом случае, противоречие основано не на опровержении одного лексического значения другим, а на отрицании ряда сем, которые образуют семантическое поле слов, которые представляют собой контрарные понятия по отношению друг к другу. Парадоксальность выражения обеспечивается за счет «несовместимости семантических компонентов» лексических единиц входящих в его состав, а не за счет противопоставления элементов друг другу [Яшина 2008: 233].

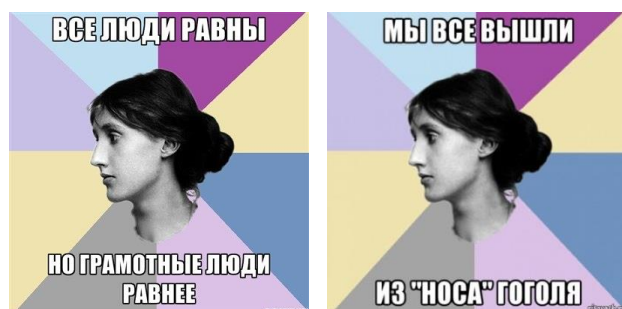
Например, *untold lie* (невысказанная ложь) и *melody of the deep silence* (напев глубокой тишины) представляют собой парадоксы, основанные на сопоставлении и реализуемые в словосочетании. Несовместимость семантических компонентов способствует созданию парадоксальности словосочетания.

## Парадоксы, основанные на противопоставлении



В парадоксах, которые основаны на противопоставлении или контрасте, оппозиция компонентов более очевидна благодаря аналогии, основанной помимо параллелизма на синтаксическом уровне, также на отрицании на семантическом уровне, то есть за счет противопоставления лексических значений слов-антонимов *точка-запятая*.

## Парадоксы-перифразы, основанные на известных высказываниях



В первом демотиваторе основой перифраза послужила цитата из рассказа Джорджа Оруэлла "Скотный двор": "All animals are equal. But some animals are more equal than others", в которой парадоксальность заложена в использовании прилагательного equal (равный) в несвойственной для него сравнительной степени. Во втором демотиваторе переигрывается выражение: «Все мы вышли из гоголевской шинели». Это выражение скорее является алогизмом, нежели парадоксом.

Таким образом, практический анализ семантических особенностей взаимодействия лексических единиц в составе стилистической матрицы парадокс-алогизм демотиватора «Филологическая Дева» позволило выделить парадоксы, основанные на сопоставлении; парадоксы, основанные на противопоставлении; парадоксы-перифразы известных высказываний. Мысль, выраженная посредством парадокса, привлекает внимание и сосредотачивает на себе внимание читателя, требует определенных усилий, а нередко и дополнительных фоновых знаний для его адекватного осмысления.

### Литература

1. Воронина О. А. Анализ карикатуры как вида креолизованного текста // Вестник ЦМО МГУ. 2010. № 2.
2. Данилова Ю. Ю., Нуриева Д. Р. Типы креолизованных текстов в современном лингвосоциуме // Елабужские филологические чтения. -2013.
3. Карагодина И. А. Жанрово-стилистическая матрица современного рассказа-анекдота // Грамота. 2013. № 12.
4. Яшина Е. А. Способы формирования парадоксальных высказываний в художественном тексте // Грамота. 2008. № 2.

Алиева Ш.А.  
(г. Махачкала)

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛЕНИ В ПОСЛОВИЦАХ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация: в статье исследуются пословицы английского и русского языков, репрезентирующие «лень» как отрицательную характеристику

человека. Выявлено отрицательное отношение к лени в пословицах, которая в обоих языках считается недостатком, способным привести к нищете и болезни. В пословицах также содержатся рекомендации по избавлению от лени, высмеиваются ленивые люди.

Ключевые слова: *пословица, отрицательная характеристика, лень, оценка, отношение.*

В последние десятилетия с развитием лингвокультурологии и антропоцентрической направленностью современной лингвистики не ослабевает интерес к фразеологическому составу языка и к пословицам, которые составляют наиболее самобытную часть фразеологии. Пословицы как современного английского, так и русского языков содержат в своей семантике национально-культурный компонент, который позволяет глубже изучить особенности данной лингвокультуры. В этом источнике богатейшего материала для изучения языковой картины мира этноса содержатся сведения о человеке, его ценностях, эмоциях. Пословицы оказывают эмоциональное воздействие на представителей данной лингвокультуры. По мнению Н.Д. Арутюновой, одним из важнейших свойств пословиц является оценочность, так как оценочное высказывание, так же, как и пословица, выражает рекомендацию, побуждение к действию, предостережение или похвалу [Арутюнова 1988: 6].

Рассмотрим в рамках данной статьи отражение в пословицах такой отрицательной характеристики человека, как лень.

Лень, как утверждают психологи, является отсутствием желания работать, склонностью к безделью и противоположно таким качествам человека, как трудолюбие и усердие. Синонимичными лени понятиями являются праздность, безделье, туеядство. Лень связана с низкой самооценкой настойчивости и низкой саморегуляцией, слабой нервной системой и более низкой мотивацией успеха [Ильин 2011: 168].

Этим определяется отрицательное отношение к лени, поскольку только неленивый человек может добиться успеха.

Отражение лени в пословицах английского и русского языков соответствует приведенным выше характеристикам – лень представлена как отрицательное свойство, которое приводит к нищете, голоду:

(англ.) *Idleness is the key of **beggary**.*

*Sloth is the key to **poverty** / Sloth is the mother of **poverty**.*

*Idleness is the **rust** of the soul.*

*Idleness must thank itself if it go **barefoot**.*

*They must **hunger** in frost that will not work in heat.* (здесь и далее пословицы приводятся по [<http://www.bartleby.com/89/>])

(русск.) *На полатях лежат, так и ломтя **не видать**.*

*Лень мужика **не кормит**.*

*Лень добра **не дает**.*

*Поленишься и хлеба **лишишься**.*

*У ленивой пряхи и про себя **нет рубахи**.*

Лежа **пищи не** добудешь.

Леность наводит на **бедность**.

Будешь лениться – узнаешь **голод**.

Лень до добра **не доводит** /Лениться да гулять – добра не видать.

У плохого работника сердце **осенью** плачет.

Кто надеется на соседей, тот уснет **без ужина**. (здесь и далее русские пословицы приводятся по [Мокиенко 2010])

В русских пословицах лень сравнивается с болезнью, что соответствует медицинскому определению лени, как заболевания [Ильин 2011: 170].

(русск.) Лень хуже **болезни**.

От лени – **болезнь**, от работы – здоровье.

Безделье – сестра **болезни**.

От лени человек **хворает**, а от труда здоровье закаляет.

Работа **силушку** копит, а лень ее **топит**.

Близкая по значению пословица есть и в английском языке:

(англ.) *Idleness turns the edge of **wit***.

Отношение к лени как пороку, отражено в английских пословицах, в которых лень ассоциируется с дьявольским, грехом:

(англ.) *He that is busy is tempted but by one **devil**; he that is idle by a legion.*

*Idle bairns are the **devil's** work-houses. / The idler's mind – the **devil's** workshop. / An idle brain is the **devil's** workshop.*

*Idle men are the **devil's** playfellows.*

*If the **devil** catch a man idle he'll set him to work.*

*Idleness is a house out of which all **sins** come.*

*Idleness leads to **vice**.*

*Idleness is the root of all **evil**. / Idleness teacheth much **evil**.*

*Doing nothing is doing **ill**.*

В русском языке лень так же осуждается как порок, грех, хотя количественно пословиц с подобным значением представлено меньше:

(русск.) *Послал Бог работу, да отнял **черт** охоту.*

*Лень - мать всех **пороков**. / Праздность - мать всех пороков.*

В обеих лингвокультурах лень представлена как тяжелое бремя, ленивый человек вызывает жалость, поскольку не в полной мере испытывает радость от отдыха:

(англ.) *Idle folks have the least **leisure**.*

*Idle folks have the most **labor**.*

*Idle people take the most **pains**.*

***Enjoyment** stops where indolence begins.*

*There is more **trouble** in having **nothing to do** than in having **much to do**.*

*It is a great **weariness** to do nothing.*

*It is more **painful** to do nothing than something./ The **hardest** work of all is to do nothing.*

*People who have nothing to do are quickly **tired** of their own company.*

(русск.) *Нет тяжелее **бремени**, чем безделье.*

*На безделье **дурь** в голову лезет.*

**Тяжко** тому жить, кто **от работы бежит**.

*Лентяй и сидеть устает.*

**Скучен** день до вечера, когда делать нечего. / **Долог** день до вечера, коли делать нечего.

Отрицательное отношение к лени усиливается противопоставлением ее такой положительной характеристике как трудолюбие:

(англ.) *All days are short to **Industry** and long to **Idleness**.*

***Idleness** always envies **industry**.*

(русск.) **Труд** человека кормит, а **лень** портит.

*Кто **труда** не боится, того и **лень** сторонится.*

В пословицах содержатся рекомендации по избавлению от лени:

(англ.) *Think of ease but **work on**.*

(русск.) **Лень** голодом **изгоняют**.

*Надо лень **на ремень***

***Забрось** лень через плетень*

Ленивый человек в пословицах обоих языков высмеивается, считается глупым:

(англ.) *The lazy servant, to save one step, goes **eight**.*

*A sluggard takes **a hundred** steps because he would not take one in due time.*

(русск.) **Ленивый три раза** ходит, а **скупой три раза** платит.

*Ленивый **вдвое** делает.*

В английских пословицах лень приравнивается к расточительности, в данном случае в пословицах отражены причинно-следственные отношения, так как лень, безделье приводит к бедности, нищете.

(англ.) *Idleness is the greatest **prodigality** in the world.*

*He that is slothful in his work is brother to him that is a great **waster**.*

В русском языке такой аналогии лени с расточительностью не проводится.

Тем не менее, лень, праздность может быть оправдана тем, что если нет достойной работы, с достойным вознаграждением, то предпочтительнее ее не делать. Об этом прямо говорится в английской пословице:

(англ.) ***Better** to be idle than not well occupied.*

В русской пословице, наоборот, любая работа, даже маленькая, предпочтительнее безделья:

(русск.) *Маленькое дело **лучше** большого безделья.*

В русских пословицах также порицается бескорыстный труд:

(русск.) *Работа **дураков** любит.*

*Работа не черт – в воду **не уйдет**.*

*От работы не будешь богат, а будешь **горбат**.*

Таким образом, мы видим неоднозначное отношение к лени, как в английских, так и в русских пословицах.

В русском языке имеются пословицы, в которых лень не осуждается, а описывается, как присущее человеку свойство:

(русск.) *Шел бы воевать, да **лень** саблю вынимать.*

*И поедим, и спляшем, только паши **не вспашем**.*

В английском языке аналогичных пословиц не обнаружено.

Действительно, Е.А. Попова и А.Ю. Скрыльникова тоже указывают на неоднозначное отношение к лени русского этноса. Они выделяют три группы пословиц, в которых лень представлена как: а) непреодолимое состояние, не зависящее от человека; б) достойное осуждения отрицательное качество; в) внутреннее состояние, хандра [Попова, Скрыльникова 2007: 44].

Таким образом, лень оценивается как отрицательное качество, состояние и она осуждается английским и русским этносами, как свойство, наносящее вред благополучию и здоровью. В пословицах отражено отношение к лени как греху, пороку, содержится прямое назидание избавляться от этого качества. Лень также сравнивается с болезнью и мыслится как тяжелое бремя в обоих языках. Лень английским этносом приравнивается к расточительности, в русских пословицах лень не всегда осуждается, а описывается как свойственное человеку состояние.

### Литература

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М., 1988.
2. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г., Николаева Е.К. Большой словарь русских пословиц и поговорок. М., 2010.
3. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. М., 2011
4. Попова Е.А., Скрыльникова А.Ю. Лень в жизни и в русской речи // Русская речь, 2007. №4. С.41-45.
5. Robert Christy, comp. Proverbs, Maxims and Phrases of All Ages. 1887. URL: <http://www.bartleby.com/89/> (дата обращения: 17.11.2015)

**Almammadova Sabina Mammad**  
**Candidate of Philology, Associate professor**  
**Leader scientific worker of ANAS**  
**[almam-sabina@rambler.ru](mailto:almam-sabina@rambler.ru)**  
**(Азербайджан)**

### **SPECIFIC FEATURES AND ESSENCE OF TERM IN MODERN AZERBAIJANI LANGUAGE**

*Аннотация: в статье проводится исследование специфических особенностей и значения терминов современного азербайджанского языка. Отмечается увеличение в родном языке количества терминов, связанных с развитием науки и техники. Анализ и научная оценка семантических и синтаксических особенностей терминов с точки зрения языка имеет важное значение.*



Ключевые слова: *Азербайджан, язык, термин, грамматика, фонетика*

*Abstract: The article presents a study of specific features and means of the terms of the modern Azerbaijani language. There is an increase in the number of native-language terms related to the development of science and technology. Analysis and evaluation of scientific semantic and syntactic features of the terms in terms of language is important.*

Key words: *Azerbaijan, language, term, grammar, phonetics*

The number of terms increases day by day in our language in connection with development of science and technique. Analysis of these terms from the linguistic point of view, giving scientific explanation of their semantic and syntactical characters are one of the matters set as a task.

The terms available in the language are the names of the things, processes, objective realities, events and the notions about them. It is the basis of principal essence of the terms. The term is the word or word combination conforming directly with the scientific notion of the language and serving to its expression.

Thus, the term is the word or word combination that conforms to certain notion in the system of notions of science and technique as the language sign. But disputable matters occur in determination of the terms from the functional point of view. Thus, the term encircles necessary and satisfactory signs of the notion as the language unit. Reflection of the signs of the notion in the structure of the term involves attention of the scientists. Positive solution of this problem contributes to combination of the “meaning” and the “context” in one totally formed language unit. Therefore, the investigators tried to establish language codes in order to express the notions in such or so scientific areas. Thanks to the efforts of these scientists [Лотте 1961: 23] the mankind obtained solution of a lot of special matters solved without mistake not from the linguistic point of view, but from the logical point of view. For example, joining of the signs of the notions inside the language unit equivalent to the word was proved in the examples of chemical, mathematical terminology. It stipulates formation of the special type of terms- definitive terms.

The term definitive is taken from the word “definition” from the Latin language. Its meaning is the brief logical appointment keeping the most principal signs of any notion. The terms keeping the necessary and satisfactory signs of any object, notion having meaning and context structure in itself and having brief logical appointment are called definitive terms.

The reason of looking for linguistic and semantic styles for formation of the signs of the structuralized notion is that the term may be accepted as the appointment\logic of the notion. Such idea was pronounced from the ancient time. This idea was developed and the academician V.V.Vinogradov wrote about special definitive function of the term: “The word has nominative and definitive function, i.e., it is an exact signing means. In this case it is a simple sign or the mean of logically appointment of the word, the science is the term” [Виноградов 1947: 12].

The investigators acknowledge the possibility of formation of the terms that reflect, keep in themselves and the necessary and satisfactory signs of the notion state that this style has limited possibilities.

But it is possible to form stable terminological combinations meeting the requirements of the exactness.

It is possible to give as an example the work of Lotte about scientific-technical terms having three elements, as well as the standards of terms suggested for synthetical materials for the efforts to establish the system of terms of definitive type.

The practical importance of such investigations is that it contributes to wide distribution of standardization of the scientific and technical terms having international importance. Availability of the investigation work belonging to the analysis of semantic development of word as a matrix of termination notions brought to formation of terms having more than 15 formats (morphemes) for example, in chemistry biology and etc.

It is more than it is in ordinary words.

It is not accidental that the terms of mathematics, physics, chemistry that are considered the standard of the terminological systems of definitive type principally belong not to the oral speech, but also to writing. It is interesting that the idea of aspect that is to say that semantic aspect was developed in the bibliographic information that praises the idea of definitive analysis belonging to Ranganat and they are not applied only at Ranganat's works. The formation of aspect was missed in the work "terminological rules" and formation of aspects with natural language means of the structuralized notion.

Notions formed in the result of development of science and technique express some concepts. Nominative word and word combinations that mean the notion are termed by the way of specialization passing through the fields of science or scientific thinking of the objects, events, reality. That is to say that the term is not only a scientific-technical lexicological unit, it is also the lexicological unit of the language of other areas of the social activities. It finds its definitive definition in by means of intellectual scientific understanding in the system of traditional terminological notion. For example, electric loads – collection of different events related to their movement and mutual influence; power- quantity that expresses the influence by the material world to the particle; thermometer- device for measuring temperature according to changes of the physical characteristics of substances; acceleration- vector quantity that characterize changing of the value and direction of the material point according to time; graphic – geometric description of the functional dependence on the plane [Бондалетов 1987: 35; Брагина 1986: 5]. Such understanding of the term was suggested for the first time by P.V. Veselov in the Russian linguistics. This idea provides precision of special words of different fields as terms. Special word is used in the wide meaning here. Thus, it encircles not only science and technique, but also the terminological system of the lexicological units of different areas of social activities. It is necessary to state that other areas of social activities (religion, sport, terminology of culture) differ from the scientific terminology by their specific characters. The terminological notions in other fields are accepted by the way of scientific understanding and explanation of denotates, scientific reflexes of the words

naming them. That is to say that, besides the individual characters of the things and events, it is necessary to take into account general and important characters peculiar to them in order to call them. Different and alike features of the things are called their signs. The notions shall reflect general and important signs of the things. For example, the important feature of the notion "square" is the fact that they are equal and right-angled. All point of square are not as the same distance from its center. The head points are located in the furthest distance and the middle points of sides are the nearest points. Or, while speaking about circle, we imagine that it consists of a closed line. But the idea that not all closed line is a circle was not occurred at once. This idea appeared after having compared the circle with closed lines, as well as rectangle, triangle and other figures and having understood important signs of the circle. Closed line of the circle is not its important sign and the sign that differs the circle from other mathematical objects (rectangle, triangle, trapezium). But notwithstanding that we take the character of the circle composing of the points at the same distance from a point on a plane as the definition of the circle. The circle will differ from rectangle, triangle and other figures consisting of closed lines.

Therefore, every science has the notions peculiar to itself in learning of terms. The principal matter of mathematics consists of learning of the space forms in the real world and the quantity correlations.

A lot of notions are formed in the mathematics in solution of this matter and included in the system. Ideas are advanced about many things and inventions are made. Every made mathematical idea are expressed by words thanks to the words attached to each other. That is to say that, analysis of the same objective process or event by means of different methods may bring to establishment of real systems and notions of real conditions according to them of the view differed from each other.

While speaking about definitive terms the first place of the scientific terminology in the macro system of the general terminology, because the scientific term is directly related to the scientific notion. Every term is differed in the scientific system that it belongs by its monosemy and exactness.

As to the character of the definition of the rest part of the general terminological macro system the terms are agreed directly with the system of scientific notions, the term formed on the basis of real practice gives the interpretation of the context of the scientific notions and determines its limits in order to get definition. For example, the rectangle which the front sides are parallel, that is to say that is located on the straight lines is called parallelogram. The parallelogram which all angles are right angles is called the rectangle. The rectangle which all sides are equal is called right-angled square. The parallelogram which all sides are equal is called rhomb.

In the mentioned definitions the relation of the parallelogram, then its distinguishing character is stated. At the same time there is no information about the angles in the definition about the parallelogram. The sign that all angles are right bears the function of difference between the parallelogram and the rectangle.

D.S.Lotte wrote: "Distinguishing from ordinary word or word combination, the term shall have limited and determined content. Not depending on the context the

context shall belong to the term, hence the meaning of an ordinary word is précised in the combination with other words [JLOTTE 1961: 13].

As the dependence on the text has the term definition, that is to say that the word and word combination has special appointment it is eliminated after the terminization. The term depends on the context in the formation and definition. That is to say that increase of utilization frequency of an ordinary word and combination in the text helps to privatization, precision of certain meaning in the semantic area and formation of definition around it. Hence, the context plays a great role in privatization of the meaning of the word combination, getting special appointment to a certain area, i.e., in the formation as a term. Then the term gets free from the dependence inside the text and gets the independence of the system, the phenomenon of independent special terminological meaning. The following cases shall be taken into account for the purpose of calling the term as the special notion, correct expression of the word from the logical point of view, standardization of the definitive term:

1. The language meaning overlaps with the meaning of the notion. It means that the necessary and satisfactory signs of non-linguistic objects are directly reflected in the semantic structure of the term. For example the terms of definitive type: atom, neuron, function, analysis proton, resonance, molecule.

The standardization gets the form of the optimization of the terminological system, that us to say that it provides formation of the satisfactory and necessary signs, term in the semantic structure. In this case it is not required to give a definition to the term.

2. There is no language meaning. The notion has necessary and satisfactory signs expressed in the definition. For example, the term that has no literal sense plays the role of symbol but expresses a notion.

3. The notion has no meaning. For example, from the point of view of physics of the XX century, the term “phlogiston”. The efforts of the scientists are directed to elimination of such signs.

4. The notion meaning overlap with the with the language meaning. It is explained that the language meaning encircles the individual signs of the object, the notion encircles general signs. The volume of the language meaning may be narrower than the volume of the notion or contrary. There may be direct relation between the language and the notion. Two and more language units (parallel terms) and contrary (homonymy of terms) may correspond to the meaning of one notion. It bears the character of the standardization and unification of the scientific-technical terms or the optimization character.

As it is seen differing from the word semantics, the term semantics is considered here. It is necessary to pay attention to two aspects in the semantics of terms. That is to say that the semantics of the term is double (binomial), it is the synthesis of notion and language meanings.

The notion meaning of the term keeps the necessary and satisfactory (different) features of non-linguistic objects in itself. These features are divided into separate limits while classifying them, that is to say that they are divided into under majorities according to some grounds.

One of the principal features of the term is that it expresses the notion, represents it and the meaning of the term is reflected in its definition. But in some of the terms the definitive explanation may be instead of the definition of the term. But the terms that can obtain the definition passed from the “scientific abstraction” are the terms that can obtain the definition.

Differing from the scientific technical terms instead of the exact definition of the notion, its descriptive explanation is given in the social-political terms. This ideological content is formed by the influence of the social-political text. Therefore, the definitive terms are more in the scientific technical terminology.

Semantic termination of own words of the language, obtaining terms, borrowing as a translation loan word, formation of terms by the method of grammatic methods [Sadıqova 1997: 13]

The terms formed in such optimum condition may form international funds. Most of the international terms meet the requirements of the definitive terms. The sexual systematic character has found its model form.

The definitive terms differ from the commemorative terms by their formation method. Thus, formation of the commemorative terms is related to certain historical event. For example, the surname of the captain Ch.K. Boycott is on the basis of the term “boycott”. This Irish captain was the owner of the proper house in the Ireland and he behaved the lessors cruelly. Special decision was taken by the league of land of the Irish lessors in order to isolate him in 1880 and the decision was named after Ch.K.Boycott. Afterwards, his surname became generalized and the term “boycott” was formed.

The meaning precipice occurs between the notion and concept in such terms. That is to say that semantics, meanings is not taken as basis in concept. The most necessary features are taken as basis in the definitive terms. Thus, innovation is realized in the material form of the word in the commemorative terms and in the logical meaning of the word in the definitive terms.

The character of the terminology upon the history is that it is not possible to put limit between term and non-term: contrary, the investigators state that there is an entire lexicological strata [Sadıqova 1997: 85].

A concept reflects general necessary and satisfactory aspects of notion. The meaning of the term notion is closer to concept.

The followings are principal in connection of the term with the concept in the definitive terms:

1. Concept is wider than meaning, that is to say that the meaning of the term reflects only some characters of concept. A concept may be clear only for specialists. For example, cosmos, atom, atmosphere, electric and etc.

2. Concept has the quality of the meaning of the term and terminological combination. That is to say that it includes satisfactory and necessary aspects of notion. But differing from scientific terms, word is related to certain descriptions besides concept. Word can reflect feelings, dreams and willings, attitude to a creature. In the scientific terms the meaning of the term is the relation between the term and the image of the thing. The meaning of the term plays a role of a basis in formation of a notion and it is a mean that forms and develops the concept. As we

know, appearance of a concept is related to thought. Emotional volitional, esthetic aspects of reflection of the additional creature is available in thought. Thus, besides that the meaning of a word is connected with concept, it includes emotional, volitional and etc. aspects. Only concept is appointed from the logical point of view in the term and terminological combination. That is to say that its principal qualities, the aspects directly related with human thought are taken into account. For example, while speaking about the terminological combination “four roses” in the mathematics, first of all we understand that the roses are four, but this combination has other meaning. That is to say that “four roses” means “sin 20 function graphic to “r””. So, material voice volume concept is reflected here, in the reality word shall be considered the sign of concept. When a thing influences thought, image of the thing, an idea about the thing shall appear in conscience. But as the logical aspect is superior in the definitive terms, reflection of the voice volume of the term, that is to say that relation with understanding (significative meanings) is weak.

It is known that reflection of the foreign world, things and events in the conscience is called perception, idea, concept. But, is there a relation between the meaning of the term (significative) and this event?

Feeling, idea, perception and concepts are different forms of reflection of the foreign world in the conscience. The forms of conscience are principal in the meaning of the definitive terms.

As the logical category is important in the definitive terms, it is the same for all languages and the aspects of the term related to concept make no hindrances in translation and it is easy to find the equivalent of its object-logical meaning. For example, the equivalent of the definitive term “spectral function” in the Russian language is “spektalnayafunksiya” and it expresses the same meaning in all languages.

3. As a scientific concept may be expressed by a special term it can be expressed by a combination either. That is to say that the concept is wider than the meaning of the term, therefore it cannot be reflected in one term. For example, “dynamic programming”, “electromechanical model”, “conditional mathematical expectation”, “total differential equation”, “module of natural logarithms” and etc. The notion of the second combination expresses wider meaning. But the first combination is important from the point of view of compactness and shortness. Besides, it is suitable for the specialists. While speaking about concept, we consider absolutely scientific concepts belonging to the scientific areas.

While speaking about concept in the terminology, we speak about scientific notions belonging to science. For example, mathematics: number, function, integral, equation, graphic, square, root, theorem, parallelogram, rhombus, cone, integral; physics: atom, neutron, ion, ray, radiation, wave resonance, electric, strength, atmosphere, speed; economics: value, budget, coefficient, surplus value.

As the academician Mirzejanzade wrote, determination of concepts where the theory of physics relies on comprises the essence of the matter.

In the reality, concept is the category particular to logic, word to linguistics. But it becomes clear from the investigation of the definitive term that concept is the principal category of linguistics besides logic. [Məmmədli 1997: 110]. Thus, if

concept is the generalized reflection of the thing in human conscience, the voice composition of word reflects this thing. The term is related to a thing only thanks to its meaning. Therefore, voice composition of the term shall not be considered artificial or conditional, because the voice composition of any term is related to the meaning on the basis of social practice in the historical development process. Therefore, meaning is taken as basis in the definitive terms. That is to say that the voice volume is established on the basis of meaning. For example, as the things in the terminological combinations as “multangular pyramid”, “right angled triangle” influence vision organs, its image is formed in our conscience. In the result, it is necessary to state that the term expresses specific notions formed exactly from the logical point of view in the different branches of science and technique.

### Literature

1. Бондалетов В.Д. Социальная лингвистика. Москва: Просвещение, 1987. 461 с.
2. Брагина А.А. Синонимы в литературном языке. Москва: Наука, 1986. 361 с.
3. Брагина М.Е. К вопросу о причинах лексического заимствования // Актуальные проблемы лексикологии. Минск: 1970. с. 28-29.
4. Виноградов В.В. Русский язык. Учение о слове. Москва-Ленинград: Учпедгиз, 1947. 263 с.
5. Джафаров Р.Дж. Технические термины западноевропейского происхождения в Азербайджанском языке: Автореф. дис. канд. наук. Баку, 1990. 27 с.
6. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1961. 246 с.
7. Məmmədli N.B. Müasir Azərbaycan dilində alınma terminlər: filol.elm.dok... dis. Bakı: 1997. 297 s.
8. Sadıqova S.A. Azərbaycan dilində fizika-riyaziyyat terminologiyasının formalaşması və inkişafı. Bakı: Elm, 1997. 191 s.

**Асалиева С. И.**  
(г. Махачкала)

### **НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА БРИТАНСКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР) В СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ(на примере пословиц и поговорок).**

*Аннотация: в статье рассматриваются британская и американская лингвокультуры в плане национальной специфики на примерах пословиц и поговорок.*

*Подчеркивается, что основными чертами характера англичан являются следующие: консерватизм, законопослушание, и осознание собственных прав, индивидуализм, рассудочность, холодность, нравственная скованность, контроль над своими чувствами.*

*На формирование национального характера американцев оказали влияние англосаксонские корни и взаимодействие переселенцев из Европы с местными жителями- индейцами. Основные черты характера американцев: патриотизм, ярко выраженный индивидуализм, рационализм, трудолюбие и прагматизм.*

*Делается вывод, что национальный характер вбирает элементы национальной жизни. На формирование характера оказывают влияние как биологические, так и социальные факторы.*

*Ключевые слова: национальный характер, лингвокультура, индивидуализм, патриотизм, рационализм, английский язык, свободное общество, расовые и этнические предрассудки.*

Совокупность смысловых значений развивается в течение всей жизни как результат культурного и личного опыта. Принадлежность к определенной культуре определяет менталитет народа и создает те исходные установки, на которых основывается коммуникация с представителями иных культур. Для того чтобы понять характер взаимовосприятия и взаимодействия англичан и американцев на культурно-языковом уровне, необходимо проанализировать то место, которое две нации занимают в иерархии культурных ценностей в масштабах человеческой цивилизации. В связи с этим целесообразно рассмотреть моменты сходства и различия между британской и американской культурами [Леонтович 2005: 86].

Благодаря уникальности своего географического положения и влиянию в мире, Британия и США соперничали друг с другом на международной арене и в то же время уравнивали друг друга.

Англичане составляют население Великобритании, относительно небольшого государства, занимающего остров (площадь 244 кв. км с населением около 58 млн. человек), расположенный на северо-западе от европейского континента. Это страна старинных устоев, вековых традиций с талантливым народом, подарившим миру таких гениев, как В. Шекспир и И. Ньютон [Кустова 2003:90].

Многие черты характера современных англичан возникли в давние времена под влиянием историко-природного фактора: прежде всего островного положения, ландшафта, климата и смещения древних обитателей Британских островов с многочисленными завоевателями. Современные жители королевства Великобритании считают своими предками кельтов, живших с VIII века до н.е. до V века н.э. Под влиянием природно-климатических условий сформировались некоторые качества древних кельтов, которые обнаруживаются у современных англичан. Относительно ровный ландшафт, благоприятный климат наложили свой отпечаток на лица и характер британцев. В их внешнем облике нет резкости, строгой очерченности, а в характере отмечаются такие традиционные черты, как стремление избегать точных оценок и строгих логических



заклучений. С кельтскими корнями связывают склонность англичан к неопределенности, неприятие логической завершенности [Кустова 2003:96].

Впоследствии кельтская основа была обогащена свойствами других народов, вторгавшихся на остров как завоеватели. У англичан сильнее более поздние приобретения - рассудочность, холодность, нравственная скованность, являющиеся следами других завоевателей. Прочной основой английского национального характера, его «сквозным элементом» можно считать островную психологию.

Нашествие англо- и саксов (V-VI века), поразившее кельтов своей жестокостью, положило начало формированию новой нации. Они внесли существенный вклад в характер будущих англичан, дополнив его деловитостью, предпочтением материальных интересов духовным, приверженностью к традициям и культу домашнего очага. Англичане говорят: *East or West home is best* (Восток или Запад, дома лучше всего). [Кустова 2003:98].

Последними оккупантами были норманны, принесшие феодальную систему, французское влияние в языке и культуре, рыцарский кодекс чести, который в несколько измененном виде действует до сих пор [Привалова 2005:85].

Как известно, религия играет немаловажную роль в становлении национального характера. Англичане в большинстве своем веруют в Бога, подтверждением может служить пословица: *Man proposes, God disposes* (Человек предполагает, а Бог располагает). Древние народы, населявшие остров, были язычниками. Христианизация англо- и саксов пришла на VI-VII века. Реформация Англии произошла в два этапа: на первом была создана англиканская церковь, не зависящая от папы, на втором - возник пуританизм, который отличался строгостью нравов и религиозной нетерпимостью. Протестантизм в обоих вариантах: англиканства и пуританизма - сохранил национальную специфику и укрепил ее. Он впитал в себя и историю народа, и среду его обитания, культурные достижения, морально-этические установки. Пуританизм вобрал в себя саксонский практицизм и идеалы рыцарства норманнов, органично сочетаясь с законопослушанием, индивидуализмом и консерватизмом англичан, ставшими определяющими свойствами английского характера. Индивидуализм и консерватизм являются, скорее всего, производными островной психологии [Кустова 2003:102].

Островное географическое положение Великобритании наложило свой отпечаток на национальную особенность англичан. Не зря же англичане утверждают: «мой дом - моя крепость»: *An Englishman's home is his castle*. Остров отделен от континента водной преградой, и Ла-Манш (Ла-Манш в Великобритании носит другое название «Английский канал») рассматривается англичанами как крепостной ров, отделяющий средневековый замок от чуждого мира Европы, для англичанина нет места в мире лучше Британии: *The smoke of a man's house is better than fire of another* (Дым родного дома лучше, чем огонь чужого).

Англичане считаются рационалистами, джентльменами бизнеса, их отличает острота самосознания, жизненная размеренность, культ частной собственности, склонность к консерватизму. Принцип труда и индустрии, экономического производства являются ведущими в Великобритании *Business before pleasure* (Сначала дело, потом развлечение). Труд и предусмотрительность характеризуют британца с давних времен - *As is the workman, so is the work* (Какой работник, такая и работа); *No cross, no crown* (Без труда нет плода).

Одной из ключевых особенностей английского характера является приверженность традициям - многие называют эту черту консерватизмом. Действительно, стремление сохранить в первозданном виде особенности быта и поведения, ритуалы и привычки, порой доведенные до абсурда - с современной и неанглийской точки зрения, - отличает англичан от большинства других народов, подвергается этими, другими, резкой критике, но и одновременно делает их туристически привлекательными для всего мира [Карасик 2006: 144].

Сдержанность, контроль над своими чувствами, часто принимаемый за простую холодность, - таковы жизненные принципы этого народа. Англичане холодны даже по отношению к своим детям, которых воспитывают очень строго: *Spare the rod and spoil the child* (Пожалеешь розги и испортишь ребенка) [Кустова 2003: 90].

Традиции, создаваемые веками, передаются из поколения в поколение благодаря воспитанию. Ребенок в Британии с детства чувствует себя не только самостоятельной, но и социально ответственной личностью. К тому же он обладает большим умением вести себя в обществе взрослых, осознает свои права и обязанности, строго следует традициям и установленным правилам. Можно сказать, что он уменьшенная копия своих родителей. Несмотря на то, что родители зачастую избегают проявлений душевной близости, воспитанию будущего поколения уделяется огромное внимание. Не удивительно, что проблеме воспитания уделено так много внимания в устном народном творчестве, например:

«*Like father, like son*»,

«*Speak softly and carry a heavy stick*»,

«*Children should be seen and not heard*»,

«*Children are certain cares, but uncertain comforts*»

[<http://www.english-sayings.com/tag/houseProverbs and English sayings>].

Британцы очень ценят свой дом, который поможет укрыться от незваных гостей и повседневных забот. Они бережно хранят не только традиции своей страны, но и традиции, которые царят в их доме. Ярким тому подтверждением служат произведения устного народного творчества, к примеру:

«*Get on like a house on fire*»,

«*Wash your dirty linen at home*»,

«*An Englishman's home is his castle*»,

«*A house is a fine house when good folks are within*»,

«*A gentleman ought to travel abroad, but dwell at home*» [<http://www.english-sayings.com/tag/houseProverbs and English sayings>].

Английский национальный характер - результат многовекового творчества, вобравшего в себя характеры древних обитателей и многочисленных пришельцев, осевших на острове, испытавших влияние местных природных условий, прежде всего островного положения, и разнообразных исторических коллизий, способствовавших формированию материальной основы, духовных устремлений и жизненных установлений английского народа. В ходе исторического развития возникли такие черты английского национального характера, как законопослушание и осознание собственных прав, индивидуализм, консерватизм [Ивушкина 1997:156].

Основой американского национального характера стали англосаксонские корни, перенесенные на новую почву. Между британцами и американцами всегда присутствовала тесная связь. На всем протяжении существования Соединенных Штатов американцев преследуют оценивающий взгляд со стороны британцев, которые, как правило, высказывают нелицеприятные мнения в отношении своих американских собратьев и в ответ получают столь же недоброжелательные оценки. Вот как описывает американца Д. Кац: «Средний американец представляет среднего англичанина как напыщенного, снисходительного, лишенного чувства юмора, невежливого и смешного человека в гетрах и с моноклем. Англичанин в глазах американца строен и опрятно одет, но, в отличие от немцев, американец воспринимает английскую опрятность как смешное качество» [Карасик 1992:41].

Британские поселенцы (пилигримы), прибывшие в Северную Америку, привезли с собой английский язык и систему ценностей, центром которой были семья и религия. Национальное самовыражение принимало выражение небылиц, устных рассказов. Истоком небылиц была сама американская действительность, та, которая предстала взорам первых европейцев, попавших на американский континент.

На формирование национального характера оказало также влияние взаимодействие переселенцев из Европы с местными жителями- индейцами. Потребительское отношение европейцев к североамериканским индейцам, с которыми они вели себя не как иммигранты, а как хозяева, ярко продемонстрировало различия в менталитете, ценностных ориентациях, стереотипах и поведенческих нормах их носителей [Леонтович 2005: 168].

Америке не более трехсот лет, однако, она заслуживает уважения и признания за те технические достижения и спехи, которыми восхищается весь мир.

«Плавильный котел», в котором слились воедино культуры различных этнических групп, составляющих население страны, действовал среди белого населения, формировавшего свою культуру, отличную от европейской, хотя и связанную с ней генетически [Леонтович 2005: 170]. Коренное население американского континента истреблялось. Система индейских моральных ценностей в корне отличалась от европейской. Основное различие - в отношении к собственности. Для индейского восприятия было характерно ощущение гармонии с природой: *Every animal knows more than you do* (Любое животное знает больше, чем ты); *All plants are our brothers and sisters, they talk*

*to us and if we listen, we can hear them* (Все растения - наши братья и сестры, они разговаривают с нами и если мы будем слушать, то мы сможем услышать); *To live on the earth is to have harmony with nature* (Жить на земле значит быть в гармонии с природой). Для белых одной из базовых ценностей стала частная собственность на землю, ее эксплуатация, получение материальных благ любой ценой [Леонтович 2005: 171].

Преобладающим фактором в становлении американской нации оказалась англо-саксонская традиция и английский язык. Со временем американский вариант английского, обогащенный творчеством всего народа, превратился в самостоятельный язык, сохранив генетическую близость с британским.

Противопоставление Нового Света всему миру нашло отражение в двух мифах: о равных возможностях и об американской исключительности. Миф о равных возможностях представил как идеал «человека, который сделал себя сам» («selfmade man»). Этот миф позже трансформировался в культ успеха, связанный с достижением богатства [Кустова 2003:131].

Американцы характеризуются ярко выраженным индивидуализмом, рационализмом, трудолюбием и прагматизмом *Take the bull by the horn* (Бери быка за рога, то есть приступай к делу сразу); *Coming together is a beginning, staying together is progress and working together is success* (Собраться вместе - начало, остаться вместе - прогресс, а работать вместе - успех). Ментальность американца находит четкое отражение в пословице *Invest wisely that you might be well cared for in your old age* (Вложения, мудро сделанные в юности, обеспечивают старость).

Миф об американской исключительности стал основой американизма, который зародился в VIII веке. Он вобрал в себя патриотизм американцев, а также такой отрицательный компонент, как эгоцентризм белого большинства. Для американца патриотизм - это не политическая пропаганда. Они действительно считают свою страну самой лучшей, свою демократию самой демократичной. Причиной такого повального патриотизма, скорее всего, является то, что первопоселенцы были людьми отчаянными и авантюристически смелыми. Они прошли трудный путь освоения Нового Света. Они сбросили британское иго. Они освоили огромные просторы страны. Они возродили ее из племенной в могущественную державу [Привалова 2005:165].

Для сравнения англичанам тоже присуще чувство патриотизма, которое в корне отличается от «американского». Англичане лишены какого бы то ни было откровенного выражения собственного патриотизма. Невозможно представить себе англичанина, шепчущего о своей стране теплые душевные слова, как это делают американцы.

Американский народ стремится жить и работать в свободном сообществе - *Everything that is really great and inspiring is created by the individual who can labor in freedom* (Все, что действительно является великим и вдохновляющим, создается человеком, который может работать в атмосфере свободы).

Определенная степень противоречивости американского общества заключается в двойственном отношении к многонациональному составу

населения: с одной стороны, расовые и этнические предрассудки, с другой - постоянно внушаемая американцам идея многокультурия как источника национальной гордости.

Религия американцев является своего рода результатом их творчества. На американской почве традиционные конфессии приобрели новую окраску, кроме того, на их основе возникли новые религиозные течения, чисто американские. В настоящее время в США насчитывается более двухсот различных церквей [Кустова 2003: 131].

Заложив в основу своего мировоззрения систему европейских ценностей, американцы за три с половиной века сформировали собственную философию и самобытную языковую личность, которая соединила в себе как наследственные черты, так и особенности, сложившиеся под влиянием окружения. Разнообразие этнического состава и географического окружения не помешало возникновению ярко выраженного и устойчивого национального американского типа.

Если мы будем говорить об американцах как о нации, то отбросим сразу же этнический фактор детерминации - «национальность». Его не существует. Национальность американца определяется наличием паспорта США.

То, что мы понимаем под национальностью, американцы называют этническим происхождением. Отсюда и возможны такие чисто американские понятия, как афроамериканский американец, латиноамериканский американец, азиатский, индусский, русский. Поэтому слова «nationality», «national» переводятся на русский как «гражданство», «гражданин», а в дословном переводе с русского языка на английский слово «национальность» будет означать «этническая принадлежность» - «ethnicity» [Привалова 2005:76].

За несколько столетий американцы уже переплавились на новый лад и теперь даже отдаленно не напоминают своих европейских предков. Этот новый сплав отличается совершенно неевропейской ментальностью. Новая американская ментальность бывших британцев не имеет себе подобных. Если в Европе вы не сразу определите - немец или француз, швед или швейцарец ваш собеседник, то американца вы угадаете в американце безошибочно.

Американцы - это люди, берущие от жизни всё. Родоначальники шоу бизнеса, крупных авантюр, берущие быка за рога, провозгласившие гимн американской нации (*God bless America* - Господи, благослови Америку) с ее целью американской мечты и желания быстрого и крупного заработка. Американский менталитет предполагает показную вежливость (*Be polite with everybody, it is unknown who will be among 12 jurors* - Будь вежлив с каждым, неизвестно, кто будет среди 12 присяжных), дружелюбность, умеренное честолюбие, даже амбициозность (в английском языке слово *ambition* имеет положительную коннотацию, нежели, чем его русский эквивалент), юмор (*A mouse is an animal whose way is full of fainted women* ~ Мышь - животное, чей путь полон женщинами, упавшими в обморок), позитивное отношение к жизни (*Eat, drink and be merry, for tomorrow we shall die* - Ешь, пей и будь весел, так как завтра мы умрем), неформальное обращение (чаще всего к человеку обращаются по имени, а не фамилии), отзывчивость, деловитость и, наверное,

элементарные человеческие эмоции, чувства, особое отношение к бизнесу (*Business is the salt of life*-Дело - соль жизни) [Леонтович 2005: 166].

Мечта об удачной жизни носит эпитет «американская». Однако, мечтают американцы не о том, чтобы разбогатеть, а о спокойной жизни, о счастье в семье, о хорошем здоровье, наконец (*If you could buy happiness, who would be able to pay the full price?* Если бы счастье можно было купить, кто бы смог заплатить за него полную цену?), иначе говоря - о том, о чем мечтает большинство людей во всем мире. А деньги, как известно, всего лишь одно из средств достижения цели.

Американец считает, что каждый должен заниматься своим делом - *A square peg in a round hole* (Квадратная вешалка в круглой дыре - то есть человек не на своем месте). Он не станет сам сутками лежать под неисправной машиной. Для этого есть автосервис [Привалова 2005:88].

Таким образом, можно выделить несколько факторов, которые, с нашей точки зрения, имеют определяющие влияние на характер британцев и американцев:

- уникальность географического положения;
- исторический фактор;
- мировое влияние;
- наличие доминирующей культуры и языка;
- роль ведущего языка как системообразующего фактора нации.

Между британцами и американцами по сей день, существуют отношения, похожие на скрытое соперничество и раздражение. Опыт показывает, что можно спокойно говорить об американцах в присутствии немцев, французов, испанцев, но не англичан (и наоборот) [Леонтович 2005: 94].

Итак, национальный характер вбирает элементы национальной жизни. На формирование характера оказывают влияние как биологические, так и социальные факторы.

Многие черты характера современных англичан возникли в давние времена под влиянием историко-природного фактора: прежде всего островного положения, ландшафта, климата и смешения древних обитателей

Основой американского национального характера стали англосаксонские корни, перенесенные на новую почву, а также взаимодействие переселенцев из Европы с местными жителями- индейцами.

## Литература

1. Карасик В. Лингвокультурологический типаж - «английский чудак». М., 2006
2. Кустова Л.С. Тайна национального характера. М., 2003
3. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. М., 2005
4. Привалова И.В. Интеркультура и вербальный знак. М., 2005
5. [http://www.english-sayings.com/tag/houseProverbs and English sayings](http://www.english-sayings.com/tag/houseProverbs%20and%20English%20sayings)

## МЕТОДИЧЕСКИЙ СОВЕТ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ДАГЕСТАНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

*Аннотация: В докладе сообщается о целях создания и направлениях деятельности Методического совета по иностранным языкам в ДГУ, о его координирующей роли в работе кафедр иностранных языков для неязыковых факультетов и деятельности по повышению качества учебно-методической работы.*

*Ключевые слова: лингвистическое образование, неязыковой факультет, учебно-методическая работа, координация, обмен опытом*

С присоединением России к Болонскому процессу особую актуальность приобрел вопрос академической мобильности обучающихся, для организации которой требуется, чтобы студенты на достаточном уровне владели иностранными языками. В этой связи по инициативе ректората Дагестанского государственного университета (ДГУ) в 2011 году был сформирован Методический совет по иностранным языкам. Цель его создания – координация и повышение эффективности учебно-методической работы по иностранным языкам на неязыковых факультетах ДГУ. В состав Методсовета вошли представители кафедр английского языка для гуманитарных факультетов, английского языка для естественнонаучных факультетов, иностранных языков экономического факультета, немецкого языка, обладающие высокой квалификацией и опытом методической работы.

Основными направлениями деятельности Методсовета стало определение основных принципов и направлений учебно-методической работы по иностранным языкам; организация мониторингов и аудитов работы кафедр иностранных языков и отдельных преподавателей и выработка рекомендаций по повышению ее эффективности; обсуждение и одобрение критериев качества рабочих программ и рекомендаций по созданию учебно-методических материалов; организация консультаций, совещаний, семинаров, «круглых столов», конференций и других мероприятий по вопросам учебно-методической работы по иностранным языкам и обмену передовым опытом; рассмотрение, обсуждение и рекомендация к изданию рукописей учебно-методических материалов и другие вопросы.

Методсовет начал свою работу с решения важнейшего вопроса: увеличения количества аудиторных часов, отводимых на изучение иностранных языков на неязыковых факультетах. При этом Методсовет отталкивался от факта низкого стартового уровня большинства обучающихся, их неготовности к эффективной самостоятельной работе, с одной стороны, и высоких требований к уровню компетенций по окончании курса – с другой.

При поддержке ректората количество аудиторных часов по ИЯ в учебных планах было увеличено со 162 до 220 часов по большинству направлений подготовки при общей трудоемкости дисциплины 324 часа.

Методсовет выработал единые рекомендации по содержанию рабочих программ по иностранным языкам для обучающихся на неязыковых факультетах. Были предложены следующие модули: бытовая сфера общения (36 часов), учебно-познавательная сфера общения (72 часа), социально-культурная сфера общения (72 часа), профессиональная сфера общения (108 часов). В качестве формы итогового контроля была предложена творческая работа (проект с презентацией) из соответствующей области знания.

Далее на рассмотрение Методсовета был вынесен вопрос книгообеспеченности образовательного процесса по ИЯ и издания учебной литературы. Вопрос рассматривался в присутствии директора и ряда сотрудников Научной библиотеки ДГУ. Кафедрам были даны рекомендации по количественным и качественным параметрам книгообеспеченности, использованию электронных ресурсов, определению приоритетов издательской деятельности, координации работы с библиотекой. Было принято решение регулярно размещать информацию о книжных новинках на сайте Методсовета.

Другими актуальными вопросами, рассмотренными Методсоветом, стали вопрос о качестве контрольно-измерительных материалов по иностранным языкам для неязыковых факультетов, о работе технически оснащенных кабинетов иностранных языков на факультетах ДГУ, организации кружковой работы, о реализации лингвострановедческого подхода и профессиональной направленности в образовательном процессе по иностранным языкам на неязыковых факультетах, путях оптимизации преподавания иностранных языков студентам заочной формы обучения, средствах мотивации студентов неязыковых направлений подготовки к изучению иностранного языка (языковой портфель).

Отдельное заседание Методсовета было посвящено внедрению технологий Web 2.0 в учебный процесс по иностранным языкам. Опыт использования открытых интернет платформ в обучении ИЯ поделились члены Методсовета Т.И. Ашурбекова и М.В. Мишаева. Было отмечено, что наибольшей популярностью среди преподавателей иностранных языков ДГУ пользуются образовательные блоги. В них размещаются различные языковые текстовые и мультимедийные ресурсы, задания, ссылки на полезные сайты, методические рекомендации, контент, разработанный самими обучающимися. Студенты естественнонаучных факультетов освоили также wiki и глог-технологии. Использование технологий Web 2.0 придает современным характер образовательному процессу, позволяет оптимизировать самостоятельную работу студентов, мотивирует их к изучению иностранных языков.

Значимым направлением деятельности Методсовета является организация обмена передовым педагогическим опытом. Под эгидой Методсовета проведен ряд мастер-классов, на которые приглашались все преподаватели. Прошли мастер-классы по использованию алгоритмов в



обучении грамматике английского языка студентов-информатиков (Л.Б. Куканова), ведению языкового портфеля студента (С.М. Рабаданова), использованию интерактивной доски на занятиях по иностранному языку в вузе (Н.У. Алигаджиева, М.В. Мишаева), педагогической технологии мозгового штурма в лингвистическом образовании (Т.И. Ашурбекова). Возможности использования ИКТ и интерактивных технологий демонстрируются также на многочисленных открытых занятиях преподавателей межфакультетских кафедр иностранных языков. В ходе всестороннего обсуждения данных занятий с участием членов Методсовета преподаватели получают рекомендации по оптимизации формирования лингвистической и коммуникативной компетенций обучающихся.

По просьбе редакционно-издательского совета ДГУ Методсовет по иностранным языкам дает свое заключение о качестве и целесообразности издания учебно-методических пособий и разработок, подготовленных преподавателями кафедр иностранных языков. Рецензенты из состава Методсовета много и кропотливо работают с авторами, а иногда и не рекомендуют материалы к изданию.

В последние годы стала развиваться практика проведения общеуниверситетских мероприятий на иностранных языках. Первым из них стал Фестиваль культур, приуроченный к перекрестному Году культуры России и Великобритании. В нем приняли участие студенты всех факультетов ДГУ. Номера исполнялись на английском, немецком, французском языках и языках народов Дагестана. В мае 2015 года прошел праздничный общеуниверситетский вечер на иностранных языках, посвященный 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. В обоих мероприятиях приняли активное участие студенты филиала ДГУ в городе Избербаше, где многие годы существует Клуб любителей английского языка, работу которого возглавляют П.И. Даитова и Н.У. Алигаджиева.

Деятельность Методсовета по иностранным языкам отражается на его сайте <http://metodsovetinyaz.dgu.ru>. Помимо различного рода объявлений и новостей, на сайте представлены полезные ссылки для преподавателей и студентов, ссылки на образовательные блоги кафедр, электронные учебные пособия, методические разработки для различных категорий обучающихся, видеозаписи мастер-классов и другая информация. В разделе «Персоналии» можно прочесть о преподавателях, которые долго и плодотворно трудились и трудятся на кафедрах иностранных языков: А.А. Бутгаевой, А.С. Павловой, Л.А. Тружениковой, Э.А. Исмаиловой, З.З. Ризахановой и других. Все годы работы Методсовета много и интересно пишет для его сайта Л.А. Труженикова. Администратором сайта является М.В. Мишаева.

Как площадка для профессионального общения, Методсовет, несомненно, играет позитивную роль в повышении планки педагогического мастерства преподавателей иностранных языков, стимулирует здоровое соперничество между кафедрами, способствует решению общих проблем на университетском уровне.

В настоящее время Методсовет координирует разработку учебных рабочих программ по ФГОС-3, фондов оценочных средств и другой учебно-методической документации. В планах на будущее – приглашение ведущих специалистов в области педагогических технологий, проведение олимпиад, научно-практических конференций, организация новых крупных мероприятий на иностранных языках для студентов неязыковых факультетов.

**Багирова Г.А.**  
(г. Махачкала)

## **КОНСТРУКЦИЯ *HABEN, SEIN+ ZU+ ИНФИНИТИВ* КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ НАКЛОНЕНИЯ**

*Аннотация: автор исследует идиоматические двухглагольные сочетания, имеющие сходство с аналитическими формами с различных точек зрения и приходит к выводу, что сочетания глаголов haben или sein с инфинитивом являются аналитическими образованиям при рассмотрении их на фоне грамматических категорий, одной из которых является категория наклонения.*

*Ключевые слова: лексическое значение, аналитизм, инвариант, наклонение, предикативное сочетание.*

Среди устойчивых идиоматических двухглагольных сочетаний с грамматическим значением эти сочетания выделяются особенно четко, так как они ближе всех к аналитическим формам глагола. Они выражают грамматическое значение необходимости или (реже) возможности. Устойчивость этих сочетаний определяется постоянным наличием вспомогательных глаголов в их структуре.

С аналитическими формами сближает их тот факт, что их грамматическое значение не вытекает из значений их компонентов [Зиндер, Строева, 1984, с.246]. Например:

Am Abend hat er andres zu tun, nicht zuletzt muß er schreiben und krakeln lernen, jawohl; (Strittmatter, 0, В., 17). Ich hatte gegen die Angst, die mir solche Begegnungen verursachten, anzukampfen...(Hermlin. А., 52-53).

В этих случаях выражается значение необходимости.

Значением возможности обладают нижеприведенные сочетания: Die nächste Nacht war noch nicht zu Ende, da war das Fremde zu spüren. Noch war keine Polizei zu sehen,... ( Hermlin, А., 60).

Подобное модальное значение имеют и сочетания глагола stehen с инфинитивом. Über die Straßen spannten sich Transporente, auf deren in gotischen Buchstaben die Versicherung zu lesen stand... (Hermlin, А., 83).

При рассмотрении конструкций haben,sein+zu+Infinitiv в процессе исторического развития Л.Р. Зиндер и Т.В. Строева приводят к выводу, что

эти сочетания восходят к предикативным сочетаниям с герундием, в которых глагол *haben* сохранял свое лексическое значение обладания и в этой связи при нем употреблялось дополнение. Но были возможны случаи и без дополнения, например: *unde wart als schoene und als rich, das man über alle die werlt da von ze sagenne hette* - И стал храм таким прекрасным и роскошным, что во всем мире имели (что) сказать о нём.

В сочетаниях герундия с *sein*, по мнению авторов, последний первоначально имел либо значение наличия, либо выступал как связка, а первый как предикатив. При этом сочетания могли иметь различные модальные оттенки, в частности, оттенок возможности.

Авторы отмечают следующую важную особенность. В конструкциях с *sein* подлежащее обозначало объект действия; поэтому они имели пассивное значение. Конструкции с *haben* имели, напротив, активное значение. Совпадение модального значения долженствования при залоговой противопоставленности конструкций с *sein* и *haben* обусловили возникновение их соотносённости, что привело в дальнейшем к их грамматизации, к их превращению в разряд категории наклонения. Это произошло уже в нововерхненемецкий период.

Авторы считают, что и в современном немецком языке сочетания *haben* и *sein* с инфинитивом являются сложными глагольными формами только при наличии указанной залоговой соотносённости. В других случаях - это свободные синтаксические сочетания. Глагол *haben* сохраняет свое лексическое значение, а *sein* выступает в функции связки. Например: *Therese ... führte dunkle Reden, sie habe ihm was zu gestehen; Die vier Reiter waren nicht zu sehen* [Зиндер, Строева, с.227-228].

Для более полного рассмотрения вопроса приведем другие точки зрения. В.Г. Адмони считает, что глаголы *haben* и *sein* частично сохраняют здесь свою лексическую семантику [Адмони, S.170]. Однако в другой работе он, пишет о резком изменении значения спрягаемых глаголов (*sein* и особенно *haben*) [Адмони, с.76]. Таким образом, указанные глагольные сочетания не являются аналитическими формами в полном смысле этого слова; поэтому, по мнению М.М. Гухман, их следует рассматривать как периферийные структуры в составе грамматического поля модальности [Гухман, с.169], ядром которого являются аналитические формы.

О.И. Москальская, характеризуя функции полуустойчивых двухглагольных словосочетаний с грамматическим значением в целом, отмечает, что они функционируют на периферии двух грамматических полей: поля модальности и поля вида. Так как поле модальности очерчено более четко и имеет в качестве ядра развитую грамматическую категорию, глагольные сочетания с модальным значением также выделяются более четко. Степень их грамматизации может быть различной. Она является высокой, если глагольное сочетание содержит инвариантный компонент и характеризуется грамматической идиоматичностью.

Высокую степень грамматизации обнаруживают сочетания *hat zu machen, ist zu machen*. Москальская О.И. считает, что из всех полуустойчивых

глагольных сочетаний эти сочетания ближе всего граничат с аналитическими формами глагола, так как: а) они образуют четкие коррелятивные ряды; б) один из компонентов является инвариантом и поэтому моделиобразующим; в) с грамматической точки зрения они идиоматичны [Москальская, S.307-308].

Отмечая модальное значение этих сочетаний, В.Г. Адмони полагает, что модальность состоит в особом отношении между субъектом предложения и действием, выраженным инфинитивом. Таким образом, это не коммуникативно-грамматическая модальность, которой обладают наклонения, а логико-грамматическая модальность [Адмони, S.163]. Следовательно, модальные значения данных сочетаний отличаются от модальных значений аналитических форм.

Кроме того, сочетание *sein+ zu + Infinitiv* характеризуется страдательным значением, обладая вместе с тем оттенком необходимости

Приведенные признаки данных сочетаний, безусловно, важны для их общей характеристики, они не позволяют отнести их ни к аналитическим формам, ни к словосочетаниям.

Предложение Зиндер Л.Р. и Строевой М.Д. рассматривать данные конструкции как один из видов выражения грамматической категории наклонения подвергается резкой критике Абрамовым Б.А. В последнее время всё чаще эти формы наряду с другими средствами причисляются к функционально-семантическому полю модальности. Однако, как отмечает Абрамов Б.А., это было бы возможно если применить матрицу для отражения существующих отношений, при создании которых учитываются способы применения личных форм полнозначных глаголов. [Абрамов В.А., с.65].

Возникает вопрос, к какому типу единиц относятся эти сочетания. Для ответа на этот вопрос рассмотрим значения глаголов *haben*, *sein* с иной точки зрения. При самостоятельном употреблении, как известно, эти глаголы имеют лексические значения, соответственно „иметь“ и „быть“. Однако в составе рассматриваемых структур они имеют грамматические модальные значения долженствования или возможности. Причем эти значения являются скрытыми грамматическими значениями, так как появляются лишь в составе данных сочетаний. Отсюда следует, что сочетания *haben*, *sein+ zu+ инфинитив* являются аналитическими образованиями, их следует рассматривать на фоне грамматической категории наклонения.

В отношении сочетаний с глаголом *sein* можно согласиться с мнением В.Г. Адмони о наличии грамматических значений необходимости и страдательности этих сочетаний. Безусловно, правы также Л.Р.Зиндер и Т.В. Строева, говоря о залоговой соотнесенности сочетаний глаголов *haben* или *sein* с инфинитивом. Однако важно то, что и эти сочетания являются аналитическими образованиями, рассматриваемые на фоне грамматических категорий, одной из которых является категория наклонения.

С другой стороны, к аналитическим образованиям в составе аналитических средств, примыкающим к аналитическим формам категории наклонения, позволяет отнести также то, что одним из их синтаксических

критериев является то, что они выступают в составе предложения как один член предложения.

Итак, вышеназванные сочетания являются аналитическими образованиями и рассматриваются на фоне грамматической категории наклонения в рамках подсистемы.

## Литература

1. Абрамов Б. А. Теоретическая грамматика немецкого языка, М., 2002.
2. Адмони В.Г. Строй современного немецкого языка. М. 2000. (на нем. яз.).
2. Адмони В.Г. О модальности предложения. М. 1988.
3. Адмони В.Г. Пути развития грамматического строя немецкого языка в немецком языке. М.1973.
4. Гухманн М.М. Глагольные аналитические конструкции как особый тип сочетания частичного и полного слова. //Вопросы грамматического строя//М., 1985.
- 5.Зиндер Л.Р. Строева Т.В. Современный немецкий язык. М. 1984.
6. Москальская О.И. Грамматика немецкого языка. М., 2004.

**Бажалкина Н.С.**  
(г. Москва)

## СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ДИСКУРСА

*Аннотация: в данной статье, методом критического анализа теоретической литературы по теме, рассматриваются социолингвистические подходы к изучению дискурса, представленные немецкой и американской школами дискурсивного анализа. Акцентируется соотношение понятий «текст» и «дискурс» в рамках данных направлений.*

*Ключевые слова: дискурс, дискурсивных анализ, текст, коммуникация, немецкая школа, американская школа.*

Одной из наиболее важных и спорных тем в современной лингвистике является проблема интерпретации дискурса в соотношении с такими языковыми явлениями, как текст, речь, диалог и язык, при этом дискурсивный анализ – одно из приоритетных направлений науки о языке на сегодняшнем этапе её развития. Рассмотрение различных подходов к пониманию дискурса как в зарубежном, так и отечественном языкознании позволит понять причину сложности и многогранности термина «дискурс».

Необходимость анализа явлений, выходящих за рамки собственно лингвистики возникла с её разграничением на внешнюю и внутреннюю. Интердисциплинарность в научном познании и использование приёмов и

методов различных наук, наряду с синтезом когнитивного и коммуникативного подходов, обусловило широкую парадигму в исследовании дискурса, а его многозначность объясняется, как одной из причин, возникновением данного термина на стыке ряда гуманитарных наук. Разные подходы к его пониманию в зарубежном и отечественном языкознании, также усложнили изучение дискурса и его соотношение с языковыми явлениями, прежде всего с такими как «текст» и «речь». Однако, важно отметить, что неодинаковая интерпретация этих языковых явлений не противоречит и не исключает друг друга, а, наоборот, взаимодополняет, внося определенный вклад в поиск такого определения дискурса, которое могло бы быть «охарактеризовано как многозначное, т.е. пригодное для истолкования в различных семантических системах и обладающее высокой информативностью» [Самкова: 8].

Теория дискурса считается одним из направлений философии постмодернизма, объединяющее в себе философию языка, семиотику, современное языкознание, прагматику, а также когнитивную социологию и когнитивную антропологию. Её изучение восходит к логико-семантическому описанию различного вида текстов французскими постструктуралистами (А. Греймас, Ж. Курте и др.), к работам М.М. Бахтина в отечественной лингвистике, а также к социолингвистическим подходам к исследованиям языка и коммуникации в немецкой (П. Вундерлих, П. Хартман и др.) и американской (Г. Закс, Э. Щеглов и др.) школах.

В немецко-австрийской и американской школах анализ дискурса с семиотических и социологических позиций ведется с точки зрения дискурсивных практик с целью выявления онтологии языка. Немецко-австрийская школа дискурсивного анализа (Р. Водак, П. Вундерлих, З.Егер, У. Маас, Ю. Линк, П. Хартман и др.), базирующаяся на концепции французского исследователя М. Фуко, акцентирует языковую сторону процесса. Дискурс здесь понимается как совокупность текстов одной тематики, с выдвиганием на первый план их качественного (содержание), но не количественного состава, и рассматривается как языковое отображение политико-идеологической и социокультурной практики, «упорядоченное и систематизированное особым образом использование языка, за которым стоит особая, идеологически и национально-исторически обусловленная ментальность» [Чернявская, 2006:13]. С этой точки зрения У. Маас определяет дискурс как «соответствующую языковую формацию по отношению к социально и исторически определенной общественной практике» [Maas, 1984: 204], тем самым отграничивая дискурс относительно некоторого периода времени, сферы человеческой практики, области знаний, типологии текста и других собственно лингвистических и экстралингвистических факторов. Исследователи Д. Буссе и В. Тойберт понимают дискурс как совокупность текстов, связанных тематически, семантически, хронологически, типологически, относящихся к определенной коммуникативной сфере и включенных в исторический, культурный, социальный, экономический, политический и другие контексты [Busse D., Teubert W., 1994: 14].

Однако в рамках немецкой школы дискурс рассматривается и как особое употребление языка, связанное с общественной практикой, как «совокупность речевых действий в социокультурном и историческом контексте, в которых производятся и воспроизводятся коллективное знание, мышление, чувства, устремления, обязательства социальных групп в гетерогенной языковой общности» [Hermanns, 1995: 94].

Относительно американской школы (Дж. Браун, Т. ван Дейк, Н. Фэрклоу, Г. Закс, З. Харрис, Д. Шиффрин и др.), берущей свое начало в антропологии и основанной на методологии интеракционизма, в котором лингвистика взаимодействует с социологией и психологией, необходимо отметить, что здесь дискурсивный анализ ставит своей основной задачей выявление коммуникативных намерений отправителя и получателя сообщения. В рамках данного подхода дискурс приравнивается к диалогу и понимается и как связная речь (“connected speech” по З. Харрису), и как дискурсивная практика, «включающая производство и восприятие текстов и осуществляемая в рамках широкого социального контекста (социальной практики) [Филипс, Йоргенсен, 2004: 110 – 111]. З. Харрис в статье «Дискурс-анализ» (1952) понимает дискурс с чисто формальной точки зрения в рамках структуралистской парадигмы, без учета коммуникативного контекста и социальных факторов, как последовательность предложений, «большого текста, чем предложение» [Harris, 1952: 3], тем самым предпринимая попытку выйти за границы предложения, при этом не ограничивая дискурс в объеме и относя к нему как диалогические, так и монологические высказывания. Важно заметить, однако, что в таком понимании дискурс в большей степени соответствует тексту в немецкой лингвистической традиции.

Исследования американской школы направлены, как уже было указано выше, прежде всего на устную коммуникацию, имеющую вербальные и невербальные составляющие, на интерактивное взаимодействие адресанта и адресата сообщения. В связи с этим М. Стаббс отмечает три основные характеристики дискурса: 1) в формальном отношении это – единица языка, превосходящая по объему предложение; 2) в содержательном плане дискурс связан с использованием языка в социальном контексте; 3) по своей организации дискурс интерактивен, т.е. диалогичен [Stubbs, 1983: 1]. Более того, в отличие от классического понятия «диалог», непосредственный личный контакт собеседников может отсутствовать.

Т. ван Дейк определяет дискурс в нескольких аспектах: дискурс в широком смысле (как комплексное коммуникативное событие), дискурс в узком смысле (как текст или разговор), дискурс как конкретный разговор, дискурс как тип разговора, дискурс как жанр и дискурс как социальная формация [Dijk, 1998: 194]. Сам исследователь объясняет такую размытость в определении границ дискурса «как условиями формирования и бытования данного термина, так и неопределенностью места дискурса в системе категорий языка» [Dijk, 1998: 46], подчеркивая, что дискурс связан непосредственно с речью, а текст – с системой языка.

В заключение необходимо отметить, что различные подходы к пониманию дискурса, в том числе рассматриваемые в данной статье – социолингвистические, стали одной из причин, по которой термин «дискурс» до сих пор не получил однозначного определения, обусловив при этом сложности в его соотношении с другими языковыми явлениями, что, в свою очередь, способствовало становлению нового этапа в развитии современного языкознания.

### Литература

1. Самкова М.А. Основы лингво-синергетического подхода к изучению дискурса. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sworld.com.ua/simpoz2/106.pdf> (дата обращения 01.10.2015)
2. Филлипс Л. Йоргенсен М.В. Дискурс анализ: теория и метод. Харьков: Изд-во Гуманитарного центра, 2004. 336 с.
3. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2006. 136 с.
4. Busse D., Teubert W. Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik // Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik / ed. D. Busse et al. Opladen, 1994. S. 10–28.
5. Dijk T.A. van. Ideology. A multidisciplinary approach. London: Sage, 1998. 365 p.
6. Harris Z. Discourse analysis // Language. 1952. V. 28 № 1. P. 1–30.
7. Hermanns F. Sprachgeschichte als Mentalitätsgeschichte. Ueberlegungen zu Sinn und Form und Gegenstand historischer Semantik // A.Gardt, K.J.Mattheier, O.Reichmann.Sprachgeschichte des Neuhochdeutschen. Gegenstaende, Methoden, Theorien. Tuebingen: Niemeyer, 1995. SS.69–101.
8. Maas U. Als der Geist der Gemeinschaft eine Sprache fand: Sprache im Nationalsozialismus. Versuch einer historischen Argumentationsanalyse [Текст] / U. Maas. – Opladen: Westdeutscher Verlag, 1984. S. 261.
9. Stubbs M. Discourse analysis: the sociolinguistic analysis of natural language. Chicago: University of Chicago Press, 1983. P. 272.

**Балаева З.Н., Пренко Л.И.**  
(г. Махачкала)

### МЕЖДОМЕТИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ КОМИКСЕ «LA CLE D'OR D'INATOR»

*Аннотация: анализируя использование различных междометий в комиксах, автор отмечает, что междометия выполняют в тексте различные функции: функцию экономии языковых средств, экспрессивная функцию, звукоизобразительную функцию и другие.*



Ключевые слова: *междометия, комикс, изобразительный компонент, коммуникация.*

Наша статья посвящена некоторым аспектам употребления междометий в таком особом жанре массовой культуры, как комикс, являющийся сочетанием изобразительного искусства и литературы. Известный французский историк кино Жорж Садуль определяет комиксы, как «рассказы в картинках» [Садуль 1958]. Комиксы относят к креолизованным текстам, под которыми в лингвистике текста понимается «особый лингвовизуальный феномен, в котором вербальный и изобразительный компоненты образуют одно визуальное, структурное, смысловое, функциональное целое, обеспечивающее его комплексное прагматическое воздействие на адресата [Анисимова 1992: 73]. Важно отметить, что во Франции комикс является представителем современного искусства. Комикс как литературный жанр характерен для франкоязычной лингвокультуры, поскольку он зародился в ней, а затем продолжил своё развитие в других культурах. Именно поэтому 85% детей и 65% взрослых во Франции с удовольствием читают комиксы.

Существует множество жанров комиксов, наиболее известные из них это: научно-фантастические комиксы, приключенческие, комиксы ужасов, юмористические комиксы, исторические, комиксы в жанре фэнтези, карикатурные комиксы и др. Сюжеты детских комиксов в основном приключенческие, в то время как комиксы для взрослых представляют различные литературные жанры: научную фантастику, детективы, юмористические истории и т.д.

В развитии жанра большую роль играют комикс-фестивали в Париже, Бастии и др. городах, но статус главного среди мировых тематических событий получил международный фестиваль комиксов, проводимый с 1974 года во французском городе Ангулем.

Стоит отметить, что текст с полной креолизацией реализует категорию эмоциональности через предложения-междометия.

Исследовав языковое наполнение и особенности оформления реплик шести французских комиксов, мы пришли к выводу, что большое место в них занимают междометия, в том числе и звукоподражания. Междометия выполняют в комиксах различные функции: функцию экономии языковых средств, экспрессивную функцию, звукоизобразительную функцию и другие.

Экспрессивность звукоподражаний достигается благодаря выразительной звуковой форме.

Представляя собой речевые знаки, междометия могут классифицироваться в зависимости от соотношенности с 1, 2 и 3 лицом речи.

Междометия, соотношенные с I лицом речи, выражают эмоции и чувства говорящего (ah, aïe, hélas!, oh, eh), его реакции на происходящее (Dame! Parbleu! Hourra!)

Междометия, соотношенные со 2-м лицом, выражают побуждение, поощрение, повеление, протест и т. п. (Chut! Halte! Allons! Voyons! Penses-tu!),

призыв (Allo? Eh! Pst! Dites donc). Сюда относятся также формулы вежливости (merci!, bonjour!, pardon!).

Междометия, соотнесенные с не участниками коммуникации, т.е. 3-им лицом, отражают явления внешнего мира. Таковы звукоподражания (Tic-tac! Boum! Pan! Couin-couin, meuh).

Основной *синтаксической* функцией является функция вводного элемента в предложении. Часто оно стоит в начале предложения, в общем виде выражая реакцию говорящего, которая затем более ясно показывается в расчлененной форме предложения. Междометия используются в качестве «заполнителей» пауз в речи, наряду с частицами, при колебании в выборе средств выражения.

В комиксах отмечено широкое использование междометий, передающих различные денотативные значения (звуки объектов неживой природы, различных артефактов), а также междометия, передающие звуки живой природы. Встречается также очень много звукоподражательной лексики.

Рассмотрим функционирование междометий в комиксе для детей и подростков «La clef d'or d'Inator», повествующем о приключениях двух друзей. Наибольшее число междометий встречается в репликах главных героев. Что касается частотности их употребления в данном произведении, то она довольно высока: в среднем, на одну страницу приходится 12-15 филактеров ("словесный пузырь", в котором печатается речь персонажей в комиксах), в 7-9 из которых употреблены междометия. Семантика этих междометий очень многообразна, что отражено в нашей таблице.

Семантические оттенки междометий чрезвычайно разнообразны: сожаление, удивление-изумление (пафос) удивление-возмущение, безразличие, сомнение, одобрение, облегчение, обращение к кому-либо, желание успокоить, предупреждение, призыв к тишине, призыв к вниманию, призыв - побуждение к действию, приказание, недовольство, боль, радость, восклицание, смех, предостережение, восхищение, ирония, согласие /несогласие, злость, противопоставление, уступка и другие.

С точки зрения частеречной соотнесенности, междометия могут быть выражены основными частями речи: существительным, прилагательным, глаголом и наречием, а также словосочетанием и даже предложением. По составу выделяют простые, сложные и составные междометия.

Речь героев в комиксах диалогична, и автор стремится сделать их высказывания наиболее краткими и емкими, в частности, и за счет значительного употребления слов-предложений (коммуникативов), причём среди последних огромное количество междометных: “Ah?”, “Ben...”, “Euh...”, “Chut!”, “Chic!”, “Eh!”, “Ouille!”, “Pssst!”, “Ha!”, которые обладают особой эмоциональной насыщенностью.

В анализируемом комиксе нами зарегистрировано также большое количество звукоподражательной лексики (ономатопеи). Многие исследователи отказывают звукоподражаниям в лексическом значении (Галкина-Федорук Е. М., Щерба Л. В.), однако, говоря об использовании и роли этих слов в комиксах, можно согласиться с мнением других авторов (Тихонов А. Н.,

Шанский Н. М. и др.), что звукоподражания хотя и не имеют номинативной функции, обладают лексическим значением и являются полноценными словами. Будучи носителями языковой информации, они используются как средство общения.

В комиксе «La clé d'or d'Inator» нами отмечены звукоподражания, выражающие физиологические звуки, производимые человеком (храп - Ronpchiïï, зевок - Waaaaaar!, плач - Wouah!, свист во время сна - Zzzzz!), звуки, производимые человеком в результате какой-либо деятельности (удар (пинок) - Tchoc!, стук (удар) в дверь - Bong! Bong! Toc-toc!, взлом - Kpac, blong!, глоток - Slurp! Gloub!, шум падения - Zblong!, удар обо что-либо - Splaf! Blong! Sploc!, удар по щеке для выведения человека из обморока - Clac-clac!), звуки объектов неживой природы (взлёт - Zioup! Zloup!, звонок-сигнал кольца - Driïïng! Diling, diling!). Доминируют звукоподражания, связанные с человеком и его деятельностью.

Употребление значительного количества междометий в тексте комиксов вообще и исследуемого нами комикса в частности обусловлено ограниченностью пространства комикса и связанной с этим необходимостью концентрирования выражения мыслей.

### Литература

1. Анисимова Е.Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов) // Вопросы языкознания. 1992. №1. С.71- 78.
2. Садуль Ж. Всеобщая история кино. Том 1. М., 1958.
3. La clef d'or d'Inator (Éditions Vaillant Miroir Sprint, 1986, Éditions Messidor/La Farandole, 146, rue du Faubourg-Poissonnière, 75010 Paris, Scénario et dessins: Jacques Kamb, Couleurs: Violaine Poirier)

Бозиев А.Т.  
(г.Нальчик)

## ИНВЕРСИЯ КАК СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ СМЫСЛА ПРЕДЛОЖЕНИЯ (к постановке проблемы)

*Аннотация: В статье рассматривается проблема классификации типов инверсии. Анализируются различные мнения на данную проблему как отечественных, так и зарубежных исследователей. Подробно излагается теория Р. Квирка, которая признаётся как наиболее продуктивная – она значительно облегчает систематизацию моделей самой инверсии и понимание смысла предложений, в которых используется инверсия.*

*Ключевые слова: инверсия, синтаксическая инверсия, стилистическая инверсия, прямой порядок слов, обратный порядок слов, тип и модель инверсии.*

Проблема разграничения и соотношения понятий «инверсия», «обратный порядок слов» и «отступление от обычного расположения членов предложения» является ключевой, но далеко не единственной проблемой, стоящей перед исследователями явления инверсии.

Другим важным вопросом, требующим ответа, является проблема классификации типов инверсии, поскольку в настоящее время в лингвистике английского языка не существует единой, общепризнанной системы типов и моделей инверсии как части синтаксиса английского языка.

Для того чтобы проводить наиболее полную классификацию существующих в современном английском языке типов инверсии, необходимо опираться на понятие «инверсии» как в узком, так и в широком понимании. Инверсия в широком понимании – это любое отклонение порядка членов предложения от наиболее распространенного. В узком же понимании «инверсия» – это такое отклонение от порядка членов предложения, которое не связано с изменением синтаксических связей и актуального членения предложения; это нарушение обычного порядка следования членов предложения, в результате которого какой-либо элемент оказывается выделенным и получает специальные коннотации эмоциональности или экспрессивности.

Рассмотрим разновидности инверсии в английском языке, описываемые различными следователями этого явления. Л.П.Винокурова различает полную и частичную инверсию [4]. Синонимичным понятиям Л.П. Винокуровой «полная» и «частичная инверсия» является понятие «грамматическая инверсия», используемое многими лингвистами, в том числе М.Д.Кузнецом, Ю.М.Скребневым, которые определяют грамматическую инверсию как изменение порядка слов, результатом которого является изменение грамматического значения всей конструкции [10]. Грамматическая инверсия является исторически закрепленным в языковом употреблении синтаксическим средством.

Тем не менее, инверсия может быть не только синтаксическим, но и стилистическим средством – это так называемая «стилистическая инверсия». Под стилистической инверсией, или инверсией в узком понимании (от лат. «*inversio*» – «переворачивание») понимается постановка какого-либо компонента предложения в необычную, несвойственную для него позицию с целью придания конструкции эмфатического значения; это нарушение обычного порядка следования членов предложения, в результате которого какой-либо элемент оказывается выделенным и получает специальные коннотации эмоциональности или экспрессивности.

В отличие от грамматической, стилистическая инверсия не изменяет смысловой структуры предложения. В современном английском языке стилистическая инверсия относится к числу эмфатических конструкций и не является примером нарушения норм стандартизированного английского языка. Она является лишь практической реализацией внутреннего потенциала английского языка [5, 17]. Основной целью стилистической инверсии является

усиление логического ударения в предложении или придание дополнительного эмоционального оттенка данному предложению. Тем самым, неотъемлемым спутником стилистической инверсии является изменение интонационной структуры предложения.

При помощи изменения положения тех или иных членов предложения – инверсии можно усиливать и уменьшать эмоциональную и экспрессивную нагрузку высказывания, т.е. эмфатически выделять тот или иной член предложения. Следует обратить внимание, в какие именно позиции в предложении необходимо перенести то или иное слово, чтобы добиться усиления эмфазы в этом предложении.

При инверсировании в наиболее выигрышном положении оказывается тот член предложения, который выносится в начало или, наоборот, отодвигается в конец фразы. Однако необходимо учитывать тот факт, что если первая или последняя позиция являются для данного члена предложения обычной, закреплённой грамматическими нормами или наиболее привычной, то добавление эмфатического оттенка в предложение не произойдет.

Наиболее заметными местами в предложении считаются первое и последнее места. И.Р.Гальперин объясняет это явление следующим образом. Первое место является наиболее выигрышным с точки зрения инверсии, поскольку в начале предложения можно почувствовать всю силу ударения высказывания; последнее же место является таковым, потому что возникает небольшая пауза перед завершением предложения, что помогает создавать некую напряженность, незаконченность, ожидание развития ситуации. При этом эмфатически значимая составляющая появляется в конце предложения, чем создаётся некоторое напряжённое ожидание, поскольку читатель не получает привычного для него указания на предмет речи в начале сообщения.

Многие исследователи пытались создать классификацию, которая бы охватывала все типы и модели инверсий, имеющих место в современном английском языке, однако, их попытки не увенчались успехом. Основной причиной неудач явилось расхождение во мнениях относительно определения «инверсия». Следствием этого является то, что на данный момент в лингвистике нет единой и общепризнанной классификации типов и моделей инверсии [1,2,3, 4,5,6,7,8,9,10,12,13,14,15,16,17,18].

Тем не менее, в современной лингвистике при исследовании такого спорного явления как инверсия несколько большее предпочтение отдается классификации, которая была создана Р. Квирком совместно с некоторыми другими учеными [18]. Рассмотрим эту классификацию подробнее.

Одной из особенностей, которая отличает рассматриваемую классификацию от других, ей подобных, и которая заметна с первого взгляда, является следующее. В основе классификации Р.Квирка лежит рассмотрение инверсии не с точки зрения постановки того или иного члена предложения на первое, последнее или просто несвойственное, необычное для этого члена предложения место в данном предложении. Сам принцип описания моделей того или иного типа инверсии в рассматриваемой классификации Р.Квирка отличается от других ныне существующих классификаций, В отличие от

классификаций других лингвистов таких, как М.Д.Кузнец и Ю.М.Скребнев, Е.Е.Израилевич и К.Н.Качалова, И.В.Арнольд, Л.П. Винокурова и т.д. классификация Р. Квирка основана на методе индукции, т.е. на основании умозаключений, выведенных от частного к общему.

В то время как вышеупомянутые лингвисты описывают какую-либо модель инверсии, а затем приводят примеры, Р.Квирк вначале приводит ряд предложений, инверсия в которых подчиняется некой закономерности, а затем делает выводы о той или иной модели инверсии и объясняет, с какой целью именно эта модель используется данных предложениях.

В своей классификации Р. Квирк выделяет два основных так называемых типа инверсии: «subject-verb inversion» и «subject-operator inversion». Для каждого из этих «типов» в рассматриваемой классификации выделяются, определяются и описываются характерные модели инверсии. Подобный подход к пониманию инверсии значительно облегчает систематизацию моделей самой инверсии, а, следовательно, и понимание смысла предложений, в которых используется инверсия.

Такой тип инверсии как «subject-verb inversion» чаще всего встречается в предложениях типа: Subject – Verb – Adverb. Обычно в подобных предложениях обстоятельства, расположенные после глагола при обычном порядке расположения членов предложения, оказываются настолько связанными со сказуемым, что при переносе этих обстоятельств на первое место в предложении глагол передвигается в позицию перед подлежащим.

Описанная модель инверсии чаще всего используется в том случае, когда обстоятельство является темой предложения, а, следовательно, по правилам актуального членения предложений, обычно ставится на первое место. Тем не менее, поскольку первое место в предложении чаще всего не является обычным для такого элемента предложения как обстоятельство, при инверсии по модели «А – V – S» обстоятельство получает дополнительное фразовое ударение.

Следовательно, при использовании подобного типа инверсии необходимо учитывать тот факт, что в инверсированном предложении будет иметь место два фразовых ударения: одно будет выделять обстоятельство, стоящее на первом месте, а второе будет выделять рему предложения, т.е. сказуемое и подлежащее, расположенные соответственно в конце предложения.

Кроме этого «subject-verb inversion» часто встречается в предложениях, вводящих прямую речь и следующих за этой прямой речью (при условии, что подлежащее будет выражено существительным):

*«Go away!» said one child; «And don't come back!» growled another.*

Моделей, относящихся к «subject-operator inversion» больше, чем «subject-verb inversion»:

*So absurd was his manner that everyone stared at him.*

«Subject-operator inversion» иногда используется и в сложноподчиненных предложениях в придаточной части. «Subject-operator inversion» является своеобразным маркером подчинения в некоторых условных придаточных, в которых имеется составное глагольное или именное сказуемое («operator») с основным элементом «had», «was/were», или «should», который и ставится на

первое место: *Should you change your plan.* Однако чаще всего на первом месте в подобных предложениях стоят подчинительные союзы, относительное местоимение «that» и так называемые wh-элементы» (when, where, и т.д.)

Некоторые другие отклонения от обычного порядка слов в придаточной части сложноподчиненных предложений с использованием «subject-operator inversion» так же могут играть некую роль указателя подчиненного предложения: ...*sad though I was; Keen though I am...*

«Subject-operator inversion» имеет место и в некоторых других случаях.

*So monotonously did he speak that everyone left.*

Если в сложноподчиненном предложении с придаточным следствия обстоятельству слову или выражению предшествует *so*, то это предложение чаще всего строится по модели «subject-operator inversion», тем самым логически и при помощи интонации будет выделено слово или словосочетание, стоящее непосредственно после «so».

Если в сложноподчиненном предложении с придаточным следствия в главном предложении «neither находится перед смысловым глаголом, то придаточное предложение, которое вводится при помощи «nor», будет построено с использованием «subject-operator inversion». А логическое ударение будет падать на сказуемое, стоящее после «nor».

В случае, когда в предложении присутствует отрицательная частица «not», за которой следуют такие «ограничители», как «just», «simply» или наиболее часто встречающиеся «only» и «merely», то наряду с обычным порядком слов в подобных предложениях используется и «subject-operator inversion».

При использовании инверсии в предложениях подобного типа автор высказывания сознательно добавляет в высказывание оттенок недовольства, неудовлетворения, а иногда и возмущения.

*Not only did he protest: he also refused to pay his taxes.*

«Subject-operator inversion» также имеет место в предложениях, в которых в позиции перед подлежащим находятся такие слова, как «seldom», «rarely»; «scarcely», «hardly», «barely»; «little», «few»; «only»:

*Rarely does crime pay so well as Mr. Jones seems to think.*

Подобная модель инверсии придает предложению некий риторический тон, вследствие чего используется чаще всего в литературе. Не реже в литературе используется и другая модель инверсии: если негативное определение или обстоятельственное слово выносится в начало предложения, то будет иметь место «subject-operator inversion», целью которой будет усиление негативного оттенка высказывания:

*Never again will I make that mistake.*

Существуют также и такие модели «subject-operator inversion», которые употребляются гораздо реже всех остальных или же имеют очень узкую область употребления:

*Well may he complain of the misfortunes that have befallen him.*

Подобная модель инверсии используется очень редко и только в литературе, поскольку наиболее предпочтительным в таком случае является

обычный порядок слов, при котором за подлежащим следует сказуемое (часто выраженное при помощи модального и смыслового глаголов), а за сказуемым в свою очередь ставится обстоятельство.

*Throwing the hammer is champion William Anderson, a shepherd from the Highlands of Scotland.*

Модель «subject-operator inversion» употребляется в основном только в газетных заголовках. Составное глагольное сказуемое разрывается, смысловой глагол с дополнением выносится на первое место в предложении («throwing the hammer»), за ней следует вспомогательный глагол («is»), после которого располагается сложное подлежащее («champion William Anderson, a shepherd from the Highlands of Scotland»). Эта модель «subject-operator inversion» способствует тому, что внимание читателя фокусируется не на действии, а на деятеле – на подлежащем, выраженном распространенным словосочетанием.

Отдельно от описанных типов и моделей инверсии Р.Квирк рассматривает инверсию, которая является результатом постановки определений и обстоятельственных слов на несвойственную им позицию (первое или последнее место в предложении). «*Both types of place adjuncts favour final. Position adjuncts, particularly prepositional phrases, often appear initially. They may be put there to avoid end-focus, or to avoid misinterpretation, or to avoid a clustering of adjuncts at final position, though it is not usually possible to isolate any one reason*» [18,с.207].

Подобный подход значительно облегчает процесс восприятия различия между причинами возникновения инверсии в том или ином предложении.

Конструкции типа «here...be» и «there...be» с личным местоимением в роли подлежащего и глаголом в Present Simple обычно используются для того, чтобы привлечь внимание к присутствию кого-либо или чего-либо. В разговорной речи подобные конструкции часто употребляются с подлежащим, выраженным не только личным местоимением, но и существительным, в том числе и распространенным. Причём в предложениях с существительным в роли подлежащего сказуемое будет располагаться в позиции перед подлежащим, в отличие от таких же предложений с подлежащим, выраженным личным местоимением:

*There you are!*

*There is your brother.*

Омонимичная конструкция «Here (There) you are!» имеет значение «This is for you!». Эта конструкция является идиоматической и к инверсии имеет лишь косвенное отношение. Однако ее необходимо отличать от других омонимичных предложений, имеющих к инверсии непосредственное отношение:

*Here we are! = We've arrived at the expected place.*

*There you are! = That supports or proves what I've said.*

Отдельно в классификации Р.Квирка рассматривается инверсия, связанная с обстоятельствами направления. Некоторые обстоятельства направления ставятся на первое место в предложении с целью добавления некоторого драматического оттенка:

*Away he goes.*

*On they marched.*



Однако если в подобных предложениях подлежащее выражено не местоимением, а существительным (вследствие чего предложение несет бóльшую информацию), то инверсия подлежащего и сказуемого является практически обязательной:

*Away goes the servant. hermit.*

Исключения составляют лишь некоторые случаи, встречающиеся в неофициальной речи: если такие глаголы, как «get» «come», «go» ставятся в императив, и при этом сохраняется подлежащее «you», то имеет место следующая модель инверсии: обстоятельство направления – you – get/go/come» [18, с.210].

Обстоятельства направления ставятся в предложениях в начальную позицию в основном в детской литературе. В других художественных произведениях подобный вид инверсии используется крайне редко. Объясняется подобный факт тем, что при вынесении обстоятельства направления на первое место в предложении высказывание часто приобретает порой абсолютно излишний оттенок напыщенности.

Таким образом, типы и модели инверсий, предложенные Квирком, представляются наиболее последовательными и обоснованными, они распространяются на разные жанровые стили

## Литература

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. М.: “Флинта”, 2002 384 с
2. Барабаш Т.А. Грамматика английского языка. М.: “Высшая школа”, 1983. 240с
3. Блох М.Я. Проблемы грамматики и стилистики английского языка. М.: “Высшая школа”, 1990. 384 с
4. Винокурова Л.П. Грамматика английского языка. Л.: “Петергоф”, 1954. 344 с
5. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: “Высшая школа”, 1990. 270 с
6. Жигadlo В.Н. Современный английский язык. М.:“Просвещение”, 1956. 349 с
7. Иванова И.П. Теоретическая грамматика современного английского языка. М.: “Высшая школа”, 1981.285 с
8. Каушанская В.Л., Ковнер Р.Л. A grammar of the English Language. Л.: “Просвещение”, 1973. 208 с
9. Качалова К.Н., Израилевич Е.Е. Практическая грамматика английского языка. М ‘UNVEST’ 718 с
10. Кузнец М.Д., Скребнев Ю.М. Стилистика английского языка. Л.: “Просвещение”, 1960. 175с
11. Лингвистический энциклопедический словарь.// Под редакцией В.Н.Ярцевой. М.: “Советская энциклопедия”, 1990. 670 с

12. Мамонов В.А., Розенталь Д.Э. Практическая стилистика современного русского языка. М.: “Искусство”, 1957. 176 с
13. Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка. М.: “Высшая школа”, 1959. 285с
14. Шевякова В.Е. Современный английский язык. Порядок слов, актуальное членение, интонация. М.: “Просвещение”, 1991. 223с
15. Varabash T.A. A guide to Better Grammar. М.: “Международные отношения”, 1975. 288с
16. Galperin I.R. Stylistics. М.: “Vysšaja škola”, 1981. 316 с
17. Murphy R. English Grammar in Use. Cambridge University Press, 2000. 390 p.
18. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A University Grammar of English. М.: “Vysšaja škola”, 1982.

**Ванатиева З. Г.**  
**Рагимханова Т.И.**  
*(г.Махачкала)*

### **ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ЭЛЕМЕНТОМ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ О. ГЕНРИ)**

*Аннотация: Адекватность перевода фразеологических единиц зависит от соотношения между единицами исходного языка и языка перевода. В статье выделены несколько типов таких взаимоотношений. Проведенное исследование особенностей перевода фразеологических единиц с элементом цветообозначения в английском языке позволило выявить наиболее употребительные среди них.*

*Ключевые слова: фразеологические единицы, элемент цветообозначения, типы взаимоотношений, эквиваленты, описательный перевод.*

Цвет – это жизнь, и мир без красок представляется нам мертвым [Иоханнес 2001: 4]. Окружающий нас мир окрашен огромным количеством различных цветов и как результат, возникает необходимость в терминах цветообозначения. В словарях любого языка имеется огромное количество таких терминов (100-150). Экспериментально доказано, что зачастую один человек, под каким-либо обозначением цвета подразумевает определенный оттенок, тогда как другой человек воспринимает этот же оттенок по-своему. По мнению Т.А. Комовой, цветоименования - очень яркий прием выражения субъективной оценки предмета человеком [Комова 2000: 77].

Субъективность цветообозначений как номинативных единиц обусловлено наличием объективной диспропорции между количеством цветов, различаемых глазом и количеством их названий. Цветовое зрение образуется при разном образе жизни и в разных климатических условиях. Поэтому даже

древний человек осознавал, что один и тот же объект будет иметь разную цветовую окраску при дневном и ночном освещении. Существует единый набор из 11 базовых цветов для большинства языков (белый, черный, зеленый, красный, синий, коричневый, желтый, фиолетовый, оранжевый, серый, розовый). Так как адекватность перевода фразеологических единиц зависит от соотношения между единицами исходного языка и языка перевода можно выделить три таких типа взаимоотношений:

1. Полное соответствие фразеологической единицы в языке перевода (полная эквивалентность):

*Black as a crow* – черн<sup>ый</sup> как ворона

Такой способ перевода как дословный перевод, калькирование фразеологических единиц может быть применен лишь в том случае, если в результате калькирования получается выражение, образность которого легко воспринимается русским читателем и не создает впечатления неестественности и не свойственности общепринятым нормам русского языка [Дмитриева 2005: 120].

2. Неполные эквиваленты:

*Admiral of the red* – п<sup>ья</sup>ница с красным лицом;

*Black sheep* – паршивая овца

*Paid by the black sheep, Robert Gillian, \$1,000 on account of the eternal happiness, owed by Heaven to the best and dearest woman on earth* - Полученная блудной овцой Робертом Джилльяном 1000 долларов во имя вечного счастья передана лучшей и самой дорогой женщине на свете [O.Henry: www.manythings.org].

3. Невозможность подобрать эквивалентный вариант устойчивой единицы. В данном случае применяется описательный перевод:

*Red cock*- пожар.

Чаще всего за фразеологизмом не закреплено определенного эквивалента. Фразеологизмы, которые переводятся на русский язык с помощью эквивалента, чаще всего имеют международное значение. Например,

*White like a ghost* - бел<sup>ый</sup> как привидение.

Были выявлены также случаи, когда перевод одной фразеологической единицы, один из компонентов которой употреблен во множественном числе, отличается от перевода такой же фразеологической единицы, но с компонентом в единственном числе. Например,

*The blue devil* – змей-искуситель;

*The blue devils* – уныние, меланхолия.

Существует также такие фразеологизмы, в которых цветообозначения не переводятся и приобретают новые значения. Например,

*Black and blue* – в синяках;

*On the way he kicks my legs black-and-blue from the knees down* - По дороге он меня лягает, все ноги от колен книзу у меня в синяках [O.Henry: classiclit.about.com].

Еще более интересный случай был выявлен при переводе фразеологизмов, элементы которых полностью совпадают, однако перевод различен:

*Black jack* – дубинка;

*Black jack* – высокая пивная кружка;

*Black jack* – пиратский черный флаг.

Сопоставление частоты употребления элементов фразеологических единиц в собранном языковом материале выявило, что наиболее высокие показатели частотности свойственны элементу цветообозначения *black*. Наименее употребительными являются элементы *yellow*, *grey* и *pink*. Исследование проводится на основе 125 примеров, собранных из Рассказов О.Генри и словаря Кунина.

Таблица 1 Частотность употребления компонентов цветообозначения

Фраз-мы с данными компонентами	<i>black</i>	<i>blue</i>	<i>red</i>	<i>green</i>	<i>white</i>	<i>yellow</i>	<i>grey</i>	<i>pink</i>
Кол-во примеров	45	34	15	14	11	2	2	2

Проведенное исследование особенностей перевода фразеологических единиц с элементом цветообозначения в английском языке позволяет сделать следующие выводы:

1. Так как адекватность перевода фразеологической единицы зависит от соотношения между единицами исходного языка и языка перевода можно выделить три таких типа взаимоотношений:

- полное соответствие фразеологической единицы в языке перевода (полная эквивалентность);

- неполные эквиваленты;

- невозможность подобрать эквивалентный вариант устойчивой единицы. В данном случае применяется описательный перевод;

2. Исследование частотности употребления элементов фразеологических единиц показало, что чаще всего используется элемент цветообозначения *black*.

## Литература

1. Дмитриева Л.Ф., Кунцевич С.Е., Мартинкевич, Е. А., Смирнова Н. Ф. Английский язык “Курс перевода. Книга для студентов” Москва-Ростов-на-Дону. 2005. С. 120.
2. Иоханнес И. “Искусство цвета, Искусство формы”. 2001. С.4.
3. Комова Т.А. “Современный английский язык: Морфология и синтаксис”. 2000. С.77.
4. О.Henry The Ransom Of Red Chief [Electronic resource] <http://classiclit.about.com/library/bl-etexts/ohenry/bl-ohenry-ransomred.htm>

5. O.Henry One thousand dollars [Electronic resource]  
[http://www.manythings.org/voa/stories/One Thousand Dollars -  
By O Henry.html](http://www.manythings.org/voa/stories/One_Thousand_Dollars_-_By_O_Henry.html)

**Воеводина Н. М.**  
(г. Мариуполь)

## **ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ УНИВЕРСИТЕТА**

*Аннотация: в статье рассматриваются основные положения проектной методики, возможности ее использования на занятиях по немецкому языку на факультете иностранных языков.*

*Ключевые слова: проектная методика, профессиональная подготовка, компетентностный подход, активные методы обучения.*

Вступление мирового сообщества в XXI век характеризуется интернационализацией разных сфер человеческой деятельности, процессами интеграции в области образования. Перед человечеством открываются новые возможности в способах получения знаний. Свой вклад в этот процесс вносит и иностранный язык (далее ИЯ), предоставляющий доступ к накопленному человечеством многообразию мировой политики и культуры. Изменившийся статус ИЯ как средства межкультурного общения стимулирует движение общества к поиску новых форм, моделей обучения, которые ориентированы на самостоятельность, креативность, способность к самообразованию. Все это актуально и для системы обучения в вузе. В ходе учебы выпускник вуза должен овладеть эффективно не только иностранным языком, но и основами профессиональной компетенции, предусматривающей дальнейшее самосовершенствование в контексте «образования через всю жизнь».

Для решения такого рода задач в практике обучения ИЯ в вузе широко используются активные методы обучения, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом, помогают искать самостоятельно оригинальные варианты ответов и пути решения учебных задач, вносят элементы имитационного моделирования, поиска, сравнения различных факторов, позиций с тем, чтобы отработать индивидуальный стиль деятельности и диалог общения. К одним из активных методов, широко используемых в практике обучения ИЯ, относится метод проектов (или проектная методика).

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник в 20-е годы прошлого столетия в США и успешно развивался благодаря педагогическим идеям американского педагога и психолога Дж. Дьюи, а также его учеников В.Х. Килпатрика и Э.У. Коллингса. Ключевой идеей Дж. Дьюи являлось утверждение о том, что формирование

мышления школьника, выступающее главным результатом обучения, должно основываться на его личном опыте. Проектное обучение было направлено на то, чтобы найти способы, пути развития активного самостоятельного мышления ребенка, чтобы научить его не только запоминать и воспроизводить знания, которые дает школа, но и уметь их применять на практике. Таким образом, общий принцип, который был положен в основу метода проектов, заключался в установлении непосредственной связи учебного материала с жизненным опытом учащихся, в их активной познавательной и творческой совместной деятельности в практических заданиях (проектах) при решении одной общей проблемы. В России идеи проектного обучения возникли практически параллельно с разработками американских педагогов, но в 1932 году метод проектов был запрещен из-за того, что его внедряли недостаточно продуманно и последовательно в школах. До середины 1990-х годов в России не предпринималось сколько-нибудь серьезных попыток возродить этот метод в школах.

На современном этапе развития образования проектная методика детально исследуется как зарубежными, так и отечественными авторами: И.Л. Бим, И.А. Зимней, О.М.Моисеевой, Е.С. Полат и др. Основной тезис современного понимания проектной методики сводится к следующему: «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить». Известный исследователь в области современных технологий обучения учащихся Е.С. Полат определяет метод проектов как «определенным образом организованную поисковую, исследовательскую деятельность учащихся, индивидуальную или групповую, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но организацию процесса достижения этого результата» [Полат 2002: 82]. По его мнению метод проектов может быть использован на любом этапе обучения, если учтены следующие требования:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы или задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;
3. Самостоятельная деятельность учащихся: индивидуальная, в паре, в группе на уроке и вне его;
4. Структурирование содержательной части проекта, с указанием поэтапных результатов и распределением ролей;
5. Использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования; выдвижение гипотезы решения; обсуждение методов исследования; оформление конечных результатов; анализ полученных данных; подведение итогов; корректировка; выводы [Полат 2002: 56].

Таким образом, можно определить этапы разработки структуры проекта и проведения его:

1. Представление ситуаций, которые позволяют выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике;
2. Выдвижение гипотез решения поставленной проблемы, обсуждение и обоснование каждой из гипотез;
3. Обсуждение методов проверки, принятых гипотез в группе, возможных источников информации для проверки выдвинутой гипотезы; оформление результатов;
4. Работа в группах над поиском фактов, аргументов, подтверждающих или опровергающих гипотезу;
5. Защита проектов группой с оппонированием со стороны всех присутствующих;
6. Выявление новых проблем.

В соответствии с признаком метода, доминирующего в проекте, можно выделить следующие типы проектов.

1. Информационные. Этот тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-либо объекте, явлении; ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории.

2. Исследовательские. Такие проекты требуют продуманной структуры, целей, обоснование актуальности предмета исследования для всех участников, обозначение источников информации. Они подчинены логике небольшого исследования и имеют структуру, приближенную к подлинно научному исследованию.

3. Ролево-игровые. В таких проектах участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта.

4. Творческие. Творческие проекты предполагают соответствующее оформление результатов, они не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников. В данном случае следует договориться о планируемых результатах и форме их представления.

5. Монопроекты. Такие проекты проводятся, как правило, в рамках одного учебного предмета. При этом выбираются наиболее сложные разделы или темы программы, в курсе ИЯ это темы, связанные со страноведческой, исторической социальной тематикой. Форму презентации проекта участники выбирают самостоятельно.

6. Практико-ориентированные проекты. Эти проекты имеют четко обозначенный с самого начала результат деятельности участников проекта. Такой проект требует хорошо продуманной структуры, сценария всей деятельности его участников с определением функций каждого из них, четкие результаты совместной деятельности.

7. Межпредметные проекты. Этот тип проектов выполняют, как правило, во внеурочное время. Это могут быть небольшие проекты, затрагивающие два-три предмета.

Заметим, что на практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов, в которых имеются признаки

исследовательских и творческих проектов, например, практико-ориентированные и исследовательские.

При выполнении любого проекта деятельность преподавателя и учащегося подчинена определенной логике, которая реализуется в последовательности определенных этапов. Что касается структурирования проекта, то при обучении ИЯ сохраняются общие подходы, разработанные в дидактике:

1. Целеполагание (определение темы, проблемы, гипотез, целей проекта).
2. Планирование (определение методов исследования, источников информации, критериев оценки).
3. Исследование (сбор информации, решение промежуточных задач).
4. Презентация (защита и оппонирование) и оценка результатов (качественная оценка проделанной работы). В нашей практической работе мы достаточно часто используем метод проектов, стараясь учитывать все вышеуказанные теоретические положения.

Основная идея использования метода проектов при обучении ИЯ заключается в том, чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся. Поэтому на практических занятиях по немецкому языку в ходе изучения определенных тем мы планируем презентацию и защиту проектов на такие темы, как проблемы студентов в Украине и Германии; культура и религия; проблема взаимоотношения отцов и детей; проблемы высшего образования в Украине и Германии; охрана окружающей среды и др. Следует отметить, что особенностью применения проектной методики в высшем учебном заведении является то, что она позволяет в большей степени исходить из интересов студентов, их потребностей, и поэтому темы будущих проектов формируются самими обучающимися. Таким образом, на первый план выходят содержательные аспекты обучения предмету, а не языковые. Кроме того, ориентация на сферы интересов студентов будет влиять на их мотивационную сферу. Собирая нужную информацию, студенты анализируют литературу по теме проекта, выходят на различные форумы и общаются с представителями немецкоговорящих стран или же обращаются за ответом к своим друзьям и знакомым, которые у них остались после посещения страны по программе AU-PAIR. А это в свою очередь создает условия для использования немецкого языка в ситуациях реального межкультурного общения. При этом они могут на практике проверить степень сформированности у них коммуникативных умений. Немаловажным является то, что студенты работают в различных режимах: в парах, в группах. Каждый в равной мере несет ответственность за выполнение проекта и должен представлять результаты своей работы.

Во время работы над проектом строятся также новые отношения между преподавателем и студентом. Преподаватель уже не является единственным источником информации. Он становится консультантом, помощником. Вовремя презентации проекта я стараюсь не исправлять языковые ошибки, а



незаметно записываю их на карточках, систематизирую, а на последующих занятиях отрабатываю в различных упражнениях.

Таким образом, проекты включенные в традиционные курсы, представляют собой наиболее органичный вариант интеграции проектной методики в учебный процесс, поскольку позволяют использовать материал учебного курса для организации самостоятельной работы студентов. Знания, умения, навыки, полученные в ходе такого построения учебного процесса, сохраняются прочнее, чем те, что получены в ходе обычной аудиторной работы, т.к. выполнение проекта соответствует реальным интересам и возможностям студентов, их потребностям, а с другой стороны создает условия для проявления творческой активности и самостоятельности. Более того, метод проектов активизирует индивидуальные особенности, черты характера обучаемых: целеустремленность, настойчивость, любознательность, трудолюбие, толерантность, коммуникабельность; между преподавателем и студентом создаются особые доверительные, партнерские отношения.

### Литература

1. Гридасова О.И. Развитие проектной деятельности студентов ( на материале немецкого языка); автореф. дис. канд.пед.наук Курск, 2004
2. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка: метод.пособие 3-е изд.,стереотип. М.: Дрофа, 2006. 93 с.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. М.: Изд.центр Академия, 2002. 272 с.
4. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // ИЯШ. 2000. №2. С. 3-10.
5. Сокова Г.А. Из опыта использования проектной методики на уроках английского языка //ИЯШ. №4. С.53-55
6. Сокол И.А. проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку //ИЯШ. 2008. №1.- С.16-21

Гаджикурбанова Д.Н.  
Агаларова Р.И.  
(г. Махачкала)

### **ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ УЧЕНИКА**

*Аннотация: в статье рассматривается инновационная технология Языковой портфель в качестве средства рефлексивного обучения школьников иностранному языку, а также средства повышения мотивированности учащихся в процессе изучения иностранного языка, способствующего развитию учебной автономии обучаемых.*

Ключевые слова: *поликультурное образование, инновационная технология, Языковой портфель, мотивированность, самостоятельность учащихся.*

Одной из важных задач образования является поликультурное образование подрастающего поколения. Поэтому в современных школах необходимо организовывать образовательный процесс так, чтобы сформировать у учеников умение жить и взаимодействовать в поликультурном обществе. А так как формирование готовности и способности понять и принять иноязычную культуру, неразрывно связано с овладением иностранного языка, то большую роль в поликультурном образовании школьников играет предмет иностранный язык. При обучении школьников иностранному языку необходимо делать акцент на сравнении и сопоставлении культур. Чтобы реализовать творческую и познавательную активность ученика на уроке применяются современные образовательные технологии. Они дают возможность повышать качество образования, использовать учебное время более эффективно, а также повышают долю продуктивной деятельности учащихся за счет снижения времени, отведенного на выполнение домашнего задания. Кроме традиционных приемов и средств обучения это можно достичь путем использования «Языкового портфеля»

Языковой портфель – это реальный личностный образовательный продукт, который учащийся создает в процессе изучения языка и культуры [Гальскова 2004: 24]. Протасова также пишет, что «языковой портфель - это личный документ, позволяющий учащимся оценить их языковую компетенцию в иностранных языках, а также его контакты с другими культурами» [Протасова 2007: 45]. В 1998-2000 годах европейский языковой портфель был создан и пилотирован Отделом языковой политики при Совете Европы в Страсбурге. Российский вариант языкового портфеля был разработан и представлен специалистами Московского государственного лингвистического университета в феврале 2001 года в Лунде на официальной церемонии открытия Европейского года языков.

Технология Языкового портфель содержит в себе 3 элемента: «Паспорт», «Языковая биография его пользователя» и «Досье» [Зимняя 2005: 98].

В «Паспорте» ученик вкратце передает свою межкультурную и коммуникативную компетенции. В «Языковой биографии» содержатся листы контроля для самооценки. А в «Досье» учащийся собирает весь материал, который свидетельствует о его успехах и достижениях в изучении языка.

В Языковом портфеле можно выделить следующие функции: [Полат 2008: 12]

- педагогическую, помогающую развивать мыслительные способности, навыки самооценки и самопознания учащихся, тем самым, способствуя развитию их автономности в изучении английского языка на протяжении всей жизни;
- социальную, показывающую способности и достижения учащегося в сфере иностранного языка.

Для того чтобы повысить мотивированность учащихся мы должны обеспечить удовлетворение их потребностей (удовлетворение потребностей сопровождается положительными эмоциями) в процессе учебного взаимодействия.

Языковой портфель обладает достаточно обширным арсеналом средств «опосредованного» удовлетворения потребностей учащихся. Применение этой технологии в процессе обучения позволяет обеспечить удовлетворение отдельных потребностей учащихся (может быть, сначала косвенных и не связанных с учебным предметом). Эти потребности обеспечат положительные эмоции со стороны учащихся в ходе учебного процесса, которые, в свою очередь, повлекут за собой появление и дальнейшее развитие необходимости изучения иностранного языка в процессе учебной деятельности, что и является основным компонентом повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка.

Е. С. Полат считает, что самым важным в применении технологии языкового портфеля является то, что «школьники учатся анализировать собственную работу и успехи, а также учатся объективно оценивать свой потенциал и находить способы преодоления трудностей, достижения более высоких результатов. Ответственность за свой труд становится более осознанной [Полат 2008: 13].

Использование технологии Языкового портфеля ведет к повышению самостоятельности школьника в процессе изучения иностранного языка. При применении Языкового портфеля учащийся осознает ответственность за результаты своей учебной деятельности, что приводит к формированию мотивов самообразования.

В плане развития социальных мотивов учения данная технология обеспечивает понимание необходимости изучения английского языка в дальнейшей жизни, предоставляет широкие возможности для взаимодействия между преподавателем и учеником, общения в учебном процессе, таким образом, являясь важным компонентом развития социальной мотивации учения.

Перспектива развития такой технологии обучения как языковой портфель совершенно очевидна. Применение данной технологии самым естественным образом ставит ученика, его личностное развитие и саморазвитие, межкультурный и коммуникативный опыт во главу образовательного процесса.

## **Литература**

1. Гальскова, Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков// Иностранные языки в школе.2004. №5.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология . М.: Логос, 2004.
3. Полат, Е.С. Портфель ученика//Иностранные языки в школе.2008. №4.
4. Протасова, Е.Ю. Европейская языковая политика//Иностранные языки в школе .2007. №1.

**МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ ЖЕНЩИНЫ В  
ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Л.ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА» И Т. ФОНТАНЕ  
«ЭФФИ БРИСТ»**

*Аннотация: автор исследует метафорические обозначения женщины из художественных текстов. Описываются аналогичные метафоры в тематической группе «мифология, культура, искусство» в русском и немецком языках.*

*Ключевые слова: образ женщины, метафора, тематическая группа, оценка.*

Метафорические обозначения являются неотъемлемой частью языковой картины мира. Ценность метафоры именно в том, что она отражает национально-культурное своеобразие восприятия того или иного явления в разных культурах.

Образ человека в языке и его отражение в метафоре позволяют судить о системе ценностей, принятой в культурной традиции народа. Он рассматривался и описывался на материале разных языков такими исследователями, как Ю.Д. Апресян, Т.В. Леонтьева, Л.В. Балашова, П. Браун и др. Особый интерес для лингвистики представляют наименования женщины. К образу женщины, отраженному в метафоре, обращались такие исследователи, как В.Н. Телия, Е.Л. Боярская, М. Гаврилина и др. Метафорические обозначения женщины, по мнению многих исследователей, являются отражением стереотипов в восприятии женщины в культуре и языке. В нашей работе мы рассматриваем «женские» метафоры в русском и немецком языках, выбранные из толковых словарей и художественных текстов.

Важным критерием систематизации нашего материала является референтная соотнесенность метафорических обозначений. Содержание метафор варьируется в зависимости от того, относятся ли они только к женщине, к мужчине и женщине или же к любому референту (в том числе к неодушевленному предмету), вызывающему у говорящего определенные эмоции. Сопоставление этих групп позволяет выявить черты, традиционно приписываемые только женщине, и черты, соотносимые с другими референтами. Посредством метафоры и в русском, и в немецком языке могут описываться (и оцениваться) особенности внешности (такие, как рост, телосложение, цвет волос, форма носа и др.), черты характера (характер оценивается с точки зрения наличия/ отсутствия интеллекта, проявления эмоций, воли), статусная принадлежность. В этой статье рассматриваются метафорические обозначения женщины в русской и немецкой художественной речи на материале романов Л.Толстого «Анна Каренина» и Т. Фонтане «Эффи Брист».

Выбор именно этих романов определялся несколькими причинами.

Во-первых, центральной героиней обоих романов является женщина, имя которой вынесено в заглавие романа; произведения объединены сходной тематикой – это супружеская неверность главной героини. Критической оценке в этих произведениях подвергаются общественная мораль. В обоих романах женщина оказывается жертвой поборников морали, она становится изгоем общества, и, как следствие, гибнет. Анна Каренина бросается под поезд, Эффи Брист умирает от тяжелой болезни.

Во-вторых, критики того времени были единодушны во мнении, что эти романы находятся в одном ряду социальных злободневных романов, таких, как *Мадам Бовари* Флобера.

В-третьих, «Анна Каренина» Л.Толстого и «Эффи Брист» Т. Фонтане – были написаны примерно в один и тот же период: выход в свет «Анны Карениной» датируется 1878 годом (книга), «Эффи Брист» была напечатана в 1895 году.

Из названных романов выбрано соотносимое количество лексических единиц (далее ЛЕ) – 70 и 60. Мы рассматриваем как языковые метафоры, так и индивидуально авторские, художественные метафоры.

Систематизация и анализ отобранных метафор проводится по тематическим группам лексики, послужившим источниками метафоризации.

Назовем эти тематические группы: 1. метафорические обозначения, производные от именовании сферы культуры языкового сообщества (мифология, история, религия, литература, искусство); 2. метафоры, образованные от названий социального статуса и профессий людей; 3. метафоры, сформировавшиеся на основе зоонимов и фитонимов; 4. метафоры, производные от названий неодушевленной природы и предметов; 5. вторичные номинации на основе абстрактных понятий.

Здесь мы рассмотрим метафоры, связанные только с первой группой источников.

В эту группу входят обозначения, относящиеся к традиционной культуре языкового сообщества: названия реалий религиозного культа, имена персонажей истории, литературы и искусства, всего в русском тексте – 15 ЛЕ, в немецком – 17 ЛЕ. Из них языковыми метафорами являются в русском языке – 3, в немецком языке – 5, остальные относятся к авторским.

В этой тематической группе в создании метафор задействованы обозначения библейских персонажей, реалий религии.

Самыми многочисленными в этой группе являются метафоры *ангел*, *Engel*. «Все это было хорошо, и княгиня ничего не имела против этого, тем более что жена Петрова была вполне порядочная женщина и что принцесса, заметившая деятельность Кити, хвалила ее, называя *ангелом-утешителем*» [Толстой 1984 7: 250]. «*Wissen Sie, Instetten, dass ich Sie am liebsten fordern und totschießen möchte? Denn Effi ist ein Engel, und Sie haben mich um diesen Engel gebracht*» [Fontane 2002: 202].

Количественно они преобладают в романе «Анна Каренина». И в русском, и в немецком романе *ангел*, *Engel* используются для характеристики

молоденькой девушки. В русском тексте это – Кити и м-ль Варенька, в немецком - Эффи Брист, которой на момент начала повествования исполняется 16 лет, и ее дочь. Употребление метафоры *ангел*, *Engel* подчеркивает чистоту и невинность характеризуемых персонажей. Использование этой метафорической единицы объясняется юным возрастом или миловидностью героини, ее кротким нравом, добрым, спокойным характером. Метафора *ангел* представлена в русском тексте в словосочетаниях: *ангел номер первый*, *ангел-утешитель*, *второй ангел*. Пациенты, которым помогала Варенька, сравнивают ее с Кити, и признают ее ангелом номер один. «*Так это ангел номер первый!* – сказал князь, когда Варенька ушла» [Толстой, 1984, 7: 254]. Иронический оттенок состязательности, который привносит в значение окказиональное употребление *ангел номер первый*, *второй*, создает у читателя ощущение преувеличенности, чрезмерности ангельского в Вареньке. В немецком романе метафора *Engel* употребляются применительно к Эффи: *ангелом* ее называет влюбленный в нее кузен, а дочь Эффи *ангелом* называет дедушка.

Важно отметить, что употребление данных метафорических обозначений обуславливается также ситуацией, определенной «социальной ролью», которую играет женщина. Так, в немецком романе Эффи называют не только *ангелом*, но и *чертом*. Обозначение *Daus (черт)* применительно к Эффи в немецком романе подчеркивает ее подвижность, предприимчивость и сообразительность. Старый слуга называет Эффи *Daus (черт)*, наблюдая за ней и ее сверстницами в процессе игры. Второе употребление метафоры происходит в ситуации, когда кузен просит Эффи отгадать развязку анекдота, и Эффи находит оригинальное и остроумное решение. Несмотря на то, что она не угадывает, ее смекалка восхищает кузена. В тексте русского романа эта метафора не встречается.

Метафорические обозначения *божество*, *святыня* встречаются в русском тексте 4 раза, в немецком не встречаются.

«*Эти люди делают неверности, но свой домашний очаг и жена – это для них святыня. Как-то у них эти женщины остаются в презрении и не мешают в семье*». [Толстой, 1984, 7: 80].

В этом случае подчеркивается неземной, небесный характер героини, т.е. огромная ценность обозначаемого, что требует трепетного и бережного отношения. В текстах слова *божество* и *святыня* используются применительно к женщине только как к хранительнице семейного очага и в устах мужчин или в пересказе их суждений. Возможно, они восходят к культу женщины как продолжательницы рода.

Все приведенные метафоры имеют положительную коннотацию, видимо, потому, что отражают область идеальных представлений человека. Другие метафоры этой тематической группы имеют отрицательные коннотации. Здесь следует назвать *Prediger проповедник* (в составе сложного слова *Modeprediger законодатели моды*), *das Weib von Babel порочная женщина (вавилонская блудница)*, *Evastochter хитрая женщина (дочь Евы)*, *Opfer (жертва)*. Сниженная оценка, присущая этим обозначениям, вероятно, происходит из общефилософской религиозной концепции об изначальной порочности,

несовершенстве человека. Это становится причиной их иронической и презрительной интерпретации.

Метафоры на основе имен мифологических персонажей зафиксированы только в немецком тексте. Это слова *Kassandra* (в сложном слове *Kassandrablick* взгляд Кассандры), *Orakel* (оракул). Они фиксирует способность человека заглядывать в будущее и предсказывать какие-либо события.

Метафоры, производные от поэтических имен (*грации, музы*), наоборот, зафиксированы только в русском тексте.

«*Ваш Рамбулье в полном составе, сказал он [Карениу], оглядывая все общество, - грации и музы*» [Толстой, 1984, 7: 156].

Особенно значимым для русского и немецкого художественного текста является переосмысление образа Гретхен из «Фауста» Гёте. В русском языке *Гретхен* имеет значение *прекрасная женщина* с положительными коннотациями, в немецком языке – *женщина притворной скромности*, оно употреблено в составе композита *Gretchenblick* (взгляд Гретхен).

«*Dass sie [Effi] mit Vorliebe von den Berliner Modepredigern sprach und das Maß der Gottseligkeit jedes einzelnen feststellte, das, und der gelegentliche Gretchenblick, der jedesmal versicherte, kein Wässerchen trüben zu können – alle diese Dinge haben mich in meinem Glauben ...*» [Fontane, 2002: 290].

«*Это я открыл. Charmante (восхитительна! (франц.), совершенная Гретхен, и мы с ней уже познакомились.*» [Толстой, 1984, 8: 175]. И в русском, и в немецком тексте это – художественная метафора, обусловленная актуальностью этого поэтического образа в европейской культуре. Различие в интерпретации, объясняется тем, что сравнение с героиней Гёте в русском тексте звучит из уст мужчины, а в немецком тексте – из уст женщины.

Следует отметить, что, несмотря на общекультурную актуальность образа Гретхен, словарями русского и немецкого языка переносное значение у этой лексической единицы не зафиксировано.

Заметную долю среди метафор этой группы занимают имена сказочных персонажей. В немецком тексте их 4: *Aschenpuddel* (Золушка), *Prinzessin* (принцесса), в русском романе они не выявлены. Первое употребление этой метафоры относится к началу романа «Эффи Брист», где контекст прямо указывает на сходство Эффи с Золушкой, которая превращается в принцессу перед знакомством с женихом. „*Verzeih mir, ich will mich nun eilen; du weißt, ich kann auch rasch sein, und in fünf Minuten ist Aschenpuddel in eine Prinzessin verwandelt. So lange kann er warten oder mit dem Papa plaudern*“ [Fontane, 2002: 16]. Два других употребления метафоры *Prinzessin* касаются ситуации приготовлений к свадьбе и представлений Эффи о будущей жизни. «Сказочная» основа метафоры подчеркивает оторванность героини от реальной жизни, непрочность и несбыточность мечты Эффи стать принцессой.

Другие метафоры этой подгруппы разнородны по своему происхождению. Например, обозначение *Tiny bear* (медвежонок) в русском тексте происходит от названий героев шутки и является окказионально-авторским, встречается в разговоре Левина с гувернанткой Щербацких.

«Да, вот растем, - сказала она ему, указывая глазами на Кити, - и стареем. *Tiny bear* (медвежонок) уже стал большой! – продолжала француженка, смеясь, и напомнила ему шутку о трех барышнях, которых он называл тремя медведями из английской сказки. – Помните, вы, бывало, так говорили?» [Толстой, 1984, 7: 37]

Аналогичным проводником в другой контекст с привлечением дополнительных смыслов в немецком языке является метафора, относящаяся к Эффи: *ein junges Lämmchen weiss wie Schnee* (юная овечка, белая как снег): „*Du seist eine reizende Frau*“, sagte sie, „*aber ich sollte dich gut hüten.*“ Und als ich ihr erwiderte: „*Du fändst schon, dass ich mehr ein „Erzieher“ als Ehemann sei*“, sagte sie halblaut und beinahe wie abweisend: „*Ein junges **Lämmchen** weiss wie Schnee*“ [Fontane, 2002: 229]. Это выражение является начальной строкой из песни Ф. Бертуха „*Das Lämmlein*“, написанной в Веймаре в середине 18 века. В песне сообщается о юной овечке, которая, забыв обо всем на свете, веселится и играет на лугу, нечаянно спотыкается и ломает ногу. Пятый куплет этой песни таков: «*Ihr lieben munteren Kinder, schreibt/ Dies tief in eure Herzen:/ Die Freuden, die man übertreibt/ Verwandeln sich in Schmerzen!*» Употребляя это выражение, госпожа фон Падден намекает на то, что Эффи во многом еще ребенок, легкомысленная, веселая и беззаботная, не склонная критически оценивать свои действия. Отсюда в ее отношении к Эффи оттенок пренебрежительности.

Таким образом, характеризуя группу в целом, следует отметить, что в ней преобладают метафоры на основе библейского сюжета, в русском 11, в немецком 8. Две ЛЕ выявлено в подгруппе метафор на основе поэтических обозначений в русском и две на основе мифологических обозначений в немецком языке.

Общим для русского и немецкого языка художественных текстов является переосмысление образа Гретхен и формирование на его основе переносного значения. Толковыми словарями русского и немецкого языков это значение не зафиксировано, что свидетельствует о сходных тенденциях в метафоризации образов в русском и немецком языках. И хотя по данным текста переносные значения у слова Гретхен нельзя назвать полностью идентичными в этих языках, во многом их смысл совпадает.

Наиболее частотными среди этой группы метафорических обозначений являются языковые метафоры: в русском тексте – *ангел, божество, святыня*, в немецком языке – *Engel, Daus, Prediger, Opfer, Prinzessin*, остальные являются индивидуально авторскими.

Таким образом, анализ материала двух романов можно сделать предварительный вывод о том, что и языковые и авторские метафоры в художественных текстах отражают общекультурные архетипические представления о женщине, свойственные европейской культуре.

## Литература

1. Толстой Л.Н. Анна Каренина. / Собрание сочинений в двенадцати томах. Т.7. М.: Издательство «Правда», 1984. 496 с.



2. Толстой Л.Н. Анна Каренина. / Собрание сочинений в двенадцати томах. Т.8. М.: Издательство «Правда», 1984. 432 с.
3. Fontane Th. Effi Briest. Philipp Reclam jun. Stuttgart, 2002. 348 S.

**Гусейнова М.М.**  
(г.Махачкала)

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВИДЕОКЛИПОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Аннотация: в статье изложены подходы к использованию аутентичных музыкальных материалов на уроках иностранного языка. Они предполагают использование музыкального материала как средства обучения выражению своих мыслей на иностранном языке с привлечением собственного жизненного опыта. Несомненно, что музыкальные произведения могут применяться и отдельно в целях формирования фонетических, лексических и грамматических навыков. Тем не менее, эффективность использования музыкального материала может многократно увеличиться, если подходить к его использованию творчески.*

*Ключевые слова: видеоресурсы (video resource), видеотекст (video text), упражнения (exercises), эффективность (effectiveness), визуальный (visual), ценность (value), звуковое содержание (sound contents).*

Использование видеоресурсов на уроках выступает важным компонентом системы образования и представляет собой нетрадиционный способ организации обучения через активные способы действий, направленных на реализацию личностно-ориентированного подхода.

Еще одним достоинством видеоклипа является сила впечатления и эмоционального воздействия на учащихся, влияющая на повышение уровня мотивации к предмету.

В отличие от аудио или печатного текста, которые, безусловно, могут иметь высокую информативную, образовательную, воспитательную и развивающую ценность, видеотекст имеет преимущество, соединяя в себе различные аспекты акта речевого взаимодействия. Помимо содержательной стороны общения, видеоматериал содержит визуальную информацию о месте и событии, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в конкретной ситуации, обусловленных зачастую спецификой возраста, пола и психологическими особенностями личностей говорящих. Визуальный ряд позволяет лучше понять и закрепить как фактическую информацию, так и чисто языковые особенности речи в конкретном контексте [Бергмайер К. 2011: 20].

Наряду с этим важно дать учащимся наглядное представление о жизни, традициях, языковых реалиях немецкоязычных стран. Этой цели могут служить учебные видео, использование которых способствует реализации важнейшего

требования коммуникативной методики представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной действительности.

Более того, использование видеозаписей на уроках способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированности речевой деятельности обучаемых. При использовании видеофильмов на уроках иностранного языка развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что ученику будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию.

Эффективность использования видеоматериалов на занятиях по иностранному языку неоднократно являлась предметом исследования в различных научно-методических работах. В качестве видеоматериала могут использоваться и музыкальные видеоклипы на изучаемом языке. Музыкальные видеоклипы одновременно стимулируют у учащихся сразу несколько каналов восприятия, лучше поддерживают его внимание, способствуют снижению утомляемости и обеспечивают необходимую релаксацию на уроке иностранного языка. Кроме упражнений, где главную роль играет звуковое содержание, музыкальные видеоклипы могут использоваться для изучения различных культурных и социокультурных явлений, для интерпретации различных видов невербального общения - мимики, жеста, позы, видов физического контакта, стиля одежды. Однако в большинстве случаев вербальная часть видеоклипа будет играть решающую роль. На основе просмотра музыкальных видеоклипов могут выполняться такие типы заданий как реконструкция, рецензия, предсказывание сюжета, задания на поиск языковой информации, задания на воспроизведение увиденного в форме рассказа, сообщения, наконец, создание собственного видеоклипа.

Проанализировав использование музыкальных видеоклипов в разных заданиях, можно сделать вывод, что они способствуют развитию практически всех типов речевой деятельности, особенно говорения и восприятия на слух. Поскольку основной целью изучения иностранного языка на старшем этапе является совершенствование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, можно сделать вывод, что видеоклипы действительно являются очень эффективными именно на старшей ступени обучения, они помогают вырабатывать коммуникативные умения у учащихся. Помимо этого использование данного вида музыкальных материалов на уроках иностранного языка эффективно способствует развитию творческих способностей учащихся в процессе изучения иностранного языка.

Для действительно эффективного использования видеоресурсов на урок необходимо убедиться в том, что:

- содержание используемых видеоклипов соответствует реальному уровню общего и языкового развития учащихся и корреспондируется с содержанием серии уроков по теме;
- длительность используемого видеоклипа не превышает реальные возможности урока/этапа урока;

- ситуации видеоклипа предоставляют интересные возможности для развития языковой, речевой, социокультурной компетенции учащихся;
- контекст имеет определенную степень новизны /неожиданности;
- текст видеоклипа сопровождается четкой инструкцией, направленной на решение конкретной и реалистичной учебной задачи, понятной ученикам и оправданной всей логикой урока;
- видеоаппаратура настроена и проверена заранее, привычна в использовании для учителя;
- видеоклип известен самому учителю и заранее поставлен на начало просмотра.

Несомненно, самым удобным для учителя является использование учебных видеоматериалов к УМК, если таковые имеются. Данное утверждение основывается на том, что учебные видеокурсы разработаны авторами профессионально и поэтому удачно дополняют и расширяют учебный материал, представленный в других компонентах УМК (фактический, языковой, речевой, социокультурный) (<http://festival.1september.ru/articles/100399/>).

Преимущества использования музыкальных видеоклипов на уроке иностранного языка по сравнению с другими видами музыкальных произведений заключаются в возможности:

- использования видеоклипа без звука, с заданием на одновременное соотнесение видеоряда с текстом ряда предложенных песен или прогнозирование тематики и содержания;
- использования быстрой/ обратной перемотки, приема сканирования;
- использования паузы, с прогнозированием последующего текста [Соловова 2008: 126].

Рассмотрим некоторые типы заданий, которые можно использовать при работе с видеоклипами на уроке иностранного языка.

1. Поиск языковой информации. Данный тип упражнений и заданий ориентирован на поиск, определённого материала - лексики, грамматики, фонетики. Можно предложить учащимся подобрать английские эквиваленты к следующим русским словам и выражениям. Также предлагается заполнить пропуски в предложениях нужными словами и выражениями; записать все прилагательные или все существительные и т.д.

2. Развивать рецептивные умения (на уровне выделения содержательной и смысловой информации). На данном этапе работы могут использоваться традиционные упражнения. Это может быть поиск правильных ответов на вопросы (вопросы предлагаются до просмотра); определение верных/неверных утверждений; соотнесение разрозненных предложений со смысловыми частями текста (план текста и заголовки каждой части предлагаются).

3. Развивать навыки говорения. Следующие приёмы направлены на развитие умений монологической речи. Задание на отсутствие изображения при сохранении звука. Чаще всего в данном случае используются установки на описание внешности героев, места событий и т.д.

4. Развивать социокультурные умения. Для того, чтобы достичь необходимого и достаточного уровня социокультурной компетенции, необходимо иметь определённый набор знаний о странах изучаемого языка. Однако ещё более важно научиться сравнивать различные культуры мира, \подмечать в них культурно - специфические особенности и находить общекультурные закономерности.

Необходимо правильно подходить к выбору видеоклипов, учитывая изучаемый языковой материал, тему и цели, поставленные на конкретном уроке иностранного языка.

### Литература

1. Бергмайер К. Musik und Lieder im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. //Иностранные языки в школе. 2011. № 7.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс. М., 2008.
3. Кудравец О. В. Песни на уроках немецкого языка festival.1september/articles/100399/

**Гутникова А.В.**  
*(Мариуполь, Украина)*

### **ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ**

*Аннотация: автор трактует особенности лексики в печатной рекламе на примере имен прилагательных современного немецкого языка. Исследование направлено на определение значимости рекламы и ее текста в жизни современного человека, а также изучение семантики, структуры и стилистических особенностей имен прилагательных в лексике рекламы современной техники, моды, косметики, спорттоваров, индустрии развлечений и д.*

*Ключевые слова: интернационализм, интенсивность, компонент, коннотативное значение, элатив, эмотивность .*

Статья посвящена изучению особенностей лексики рекламы, выявлению значения и роли имен прилагательных в рекламном тексте.

Актуальность данного исследования обусловлена значимостью рекламы в современном обществе, ее выдвиганием в ряд наиважнейших видов массовой информации.

Материалом исследования послужили 540 имен прилагательных, полученных методом выборки из 300 рекламных текстов из журналов "Focus", "Brigitte", "Family", "Beauty", "Der Spiegel" за последние десять лет.

Как средство массовой коммуникации реклама является объектом исследования в трудах социологов, психологов, экономистов. Большой интерес реклама вызывает и у лингвистов, поскольку, несмотря на большое количество средств, которые используются в рекламе (цвет, шрифт, иллюстрация), все же главную роль в рекламном тексте играет слово.

Таким образом, реклама выступает как носитель определенной информации, которая доходит до адресата тем или иным способом. Текстовики в рекламных бюро, фирмах занимаются подбором таких названий для рекламируемых изделий, которые способствовали бы лучшему сбыту товаров. Для этого название должно быть составлено с учетом языковых вкусов покупателей, легко запоминаться, выдерживать конкуренцию других названий аналогичного товара на внутреннем и внешнем рынке.

Как отмечает Е.В.Гулыга и Е.В.Розен, проспекты и каталоги торговых фирм, в которых предлагаются сами разные товары, рекламируют вместе с вещами огромное количество новых названий, как для абсолютно новых товаров, так и для хорошо известных предметов. В последнем случае словесное творчество технических и рекламных бюро идет по пути выделения новых признаков или качеств этих предметов, делает их привлекательными в глазах покупателей [Гулыга, Розен 1977: 132].

Именно тот факт, что имена прилагательные выражают свойства, качества, состояния, отношения, отображают не только внешний вид, но и внутреннее содержание, функции товара, послужило основанием для выбора этих единиц в качестве объекта исследования. Имена прилагательные в современном немецком языке способны в компактной форме выражать рекламируемые преимущества соответствующего предмета. В подтверждение этого служат следующие примеры: *samtweich* 'мягкий как бархат', *hautsympatisch* 'приятный для кожи', *hochwertig* 'высококачественный'. Из приведенных примеров видно, что имена прилагательные чрезвычайно экономны в языковом отношении — целое словосочетание совмещается в одно слово. Эти слова отображают сложные, иногда очень оригинальные качества предмета и составлены таким образом, что нуждаются в специальной расшифровке: *ein Accessoire, von dem es nicht verzichten kann* — 'аксессуар, от которого нельзя отказаться' - *unverzichtbar; für die Haut angenehm* — 'приятный для кожи' — *hautsympatisch* -

Заданием рекламного текста является действие на адресата рекламы с целью побуждения его приобрести или использовать предмет рекламы. Язык рекламы содержит в большой мере элитивы (экспрессивно окрашенная лексика, которая гиперболизирует преимущества какого-либо предмета), например, в рекламе мобильного телефона фигурируют два таких имени прилагательных *winzigklein* 'крошечный' и *ultraleicht* 'ультра легкий', которые подчеркивают его маленький размер и легкий вес.

Условием успешного действия рекламы является обеспечение эмоционального восприятия сообщения, поскольку эмоции пронизывают жизнь человека, сопровождают его любую деятельность, являются важным звеном человеческого существования. Как отмечает Е.Сарбаш, в человеке все подчиняется эмоциям, они являют собой мотивационную основу всей его деятельности, в том числе и языковой [Сарбаш 2000: 42]. И именно с целью “достучаться” к покупателям, повлиять на их психику, творцы рекламы используют эмотивную лексику.

В рекламе используется способность языковых единиц нести в себе дополнительное коннотативное значение, которое выражает психологическое состояние рекламодателя, его отношения, к предмету, объекту и адресату, то есть все то, что составляет цель эмотивной функции слова [Святчик 2000: 35], которое достигается с помощью таких средств:

1. Употребление имен прилагательных в превосходной степени: *Dickstes Internet-verzeichniss* ‘самый полный интернет-список’, *breiteste Schiebetür seiner Klasse* ‘самые широкие раздвижные двери своего класса’.

2. С помощью усилительных частиц – *ganz* ‘слишком’, *ultra* ‘ультра’, *super* ‘супер’: *er ist klein und superfunktionell* ‘он маленький и суперфункциональный’.

3. Употребление сложных имен прилагательных: *mit hochaktuellem Design* ‘самого последнего дизайна’, *bis zum allerletztem Rest* ‘до самого конца’.

Конкретный образ, который содержится в этих именах прилагательных, делает подобные слова чрезвычайно яркими. Коннотативно-оценочные единицы в рекламных текстах нацелены на сообщение значимости для адресата.

Актуальными являются для широких слоев населения являются новые слова, связанные с проблемами защиты окружающей среды. Эти имена прилагательные содержат компонент *umwel t-* ‘тот, который имеет отношение к окружающей среде’: *umwettfreundlich* ‘не вредит окружающей среде’, *umweltneutral* ‘совместимый с окружающей средой’.

В наше время создается и быстро развивается цифровая электронная техника, которая в корне изменила жизнь современного человечества. Создание могучих вычислительных сетей привело к технологической революции всех процессов, связанных с сохранением, сбором и обработкой информации. Сегодня на страницах журналов и газет можно найти море рекламы компьютеров, Интернета и подобных услуг.

Лексика, которая обслуживает этот сектор, имеет свои особенности. Особенностью этой группы является наличие интернациональной лексики (почти 43%): *professionele Kommunikation* ‘профессиональная коммуникация’, *globale Funktion* ‘глобальная функция’, *mobile, virtuelle Teams* ‘мобильные, виртуальные компании’, *optimale Service* ‘оптимальный сервис’.

Очень богатой и разнообразной является лексика моды и косметики. Эта лексика обновляется от сезона к сезону, обрастает новыми, иногда весьма изысканными словами. Но лексика моды — это не просто названия предметов, модных изделий; ее функция здесь значительно сложнее — рекламировать

новую моду, привлекать к ней внимание потребителей, „привораживать“ их „магией“ своего звучания, своей „современностью“ и „изысканностью“.

Лексика моды должна действовать на покупателя, главным образом на женщину, и не только на ее воображение и желание быть эlegantной и красивой, но и играть на других ощущениях: „быть не хуже других“, „не отставать от века“, „не упустить практическую вещь“: *Wahre, unfehlbare Eleganz bleibt nie unbemerkt* ‘Настоящая, безошибочная эlegantность никогда не остается незамеченной’; *Klassik in ausgesuchter Qualität* ‘Классика в изысканном качестве’.

Существует огромное количество косметических фирм, которые предлагают самую разнообразную продукцию. Задача рекламы в данном случае напоминать не только об изысканности и неповторимости, но и о ее безвредности и высоком качестве. Пользуется доверием, например, косметика, которая: *wirkt heilend und antibakteriell* ‘несет здоровье и является антибактериальной’, *dermatologisch getestet* ‘дерматологически протестирована’.

Особенностью имен прилагательных, которые, описывают моду и косметику, - их эмотивность. 30% единиц от общего количества имен прилагательных принадлежат к рекламе моды и косметики. Почти половина этих прилагательных является эмоционально окрашенной. Таким образом, вышеприведенные примеры свидетельствуют о том, что лексика одежды, косметики, аксессуаров, представлена наиболее широко, ярко и образно с огромным количеством эмоционально окрашенных прилагательных, которые характеризуют эти товары со разных сторон.

Следует отметить, что в последнее время появляется большое количество рекламы спортивных товаров. Реклама спортивных товаров также отдает дань спортивным интересам читателей, при этом в значительной мере способствует увеличению популярности спорта. Реклама не просто содержит спортивные термины и слова, но и ведет некую пропаганду. Что касается имен прилагательных, то они содержат подробную информацию о признаках и качестве данного товара. Так, например, в рекламе спортивных наколенников они: *atmungsaktiv und hautsympatisch* ‘не мешают дыханию и приятные для кожи’, *waschbar und lange haltbar* ‘легко стираются и долго носятся’.

Особенное внимание стоит уделить рекламе туристических фирм, которые предлагают всяческий отдых. Лексика этой сферы отмечается разнообразностью и особенной привлекательностью. Никого не оставят безразличным имена прилагательные, с помощью которых описываются места отдыха: *idyllische, wildromantische, saffirblaue Felsenbuchten* ‘идиллические, полные дикой романтики, сапфирово-голубые заливы со скалистыми берегами’

Отметим, что главную эмоциональную нагрузку в перечисленных примерах выполняют имена прилагательные, которые передают атмосферу, шарм и колорит того места, куда вам предлагают поехать.

Можно сделать вывод о том, что реклама очень быстро реагирует на смены, которые происходят в науке, технике, являются мобильным дискурсом в использовании новых и уже известных языковых единиц, терминологии и

собственной лексики, интернационализмов для обозначения новых понятий, новых технических приборов.

### Литература

1. Гулыга Е.В., Розен Е.В. Новое и старое в лексике и грамматике немецкого языка / Е.В. Гулыга, Е.В. Розен. Л.: Просвещение, 1977. 454 с.
2. Сарбаш Е. Эмотивность как семантический компонент значения слова / Е. Сарбаш. // Материалы II итоговой научно-практической конференции преподавателей. Мариуполь: МГИ, 2000. С. 42 — 48.
3. Святчик К.В. Комунікативний статус категорії експресивності / К.В. Святчик. // Семантика мови і тексту: Збірник статей VI міжнародної конференції. Івано-Франківськ: Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника, 2000. С. 35 — 42.

Дарбишева Х. А.  
Рамазанова А. А.  
Исаева П. И.  
(г. Махачкала)

### АНАЛИЗ КАРИКАТУРЫ КАК ВИДА КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА

*Аннотация: в статье исследуются политические карикатуры на английском языке. В ходе анализа были выделены 4 типа креолизованных текстов. Все политические карикатуры можно отнести к одному из рассматриваемых текстов.*

*Ключевые слова: карикатура, креолизация, креолизованный текст, иконического компонент, вербальный компонент.*

Креолизованные тексты за последние годы всё чаще стали привлекать внимание исследователей. Такой интерес объясняется чрезвычайной прагматической ёмкостью данных текстов, мир которых довольно разнообразен: он охватывает газетно-публицистические, научно-технические тексты, афиши, плакаты, листовки, тексты рекламы, кинопродукцию. Основными компонентами креолизованного текста являются вербальная часть (надпись/подпись, вербальный текст) и иконическая часть (рисунок, фотография, таблица) [1]. В зависимости от вида текста эти компоненты встречаются в различных комбинациях.

Карикатура как креолизованный текст включает в себя, как паралингвистические, так и лингвистические средства [2].



О.А.Воронина, учитывая характер вербального компонента карикатур, включающих в свой состав вербальный и иконический компоненты, предлагает следующую типологию:

Тип 1 – карикатуры, содержащие иконический компонент и вербальный компонент, представляющий собой *диалог* (разговор между двумя лицами, обмен репликами [3]).

Тип 2 – карикатуры, содержащие иконический компонент и вербальный компонент, представляющий собой *монолог*. В.Е. Хализев выделяет два типа монолога: обращённый и уединённый. Обращённый монолог воздействует на адресата, но не требует от него речевого отклика, здесь один из участников коммуникации активен (выступает в качестве говорящего), все иные пассивны (остаются слушателями). Уединённый монолог – высказывание, осуществляемое человеком либо в одиночестве (буквальном), либо в психологической изоляции от окружающих [3, с. 34]. В карикатуре также можем выделить эти два варианта монолога – обращённый и уединённый.

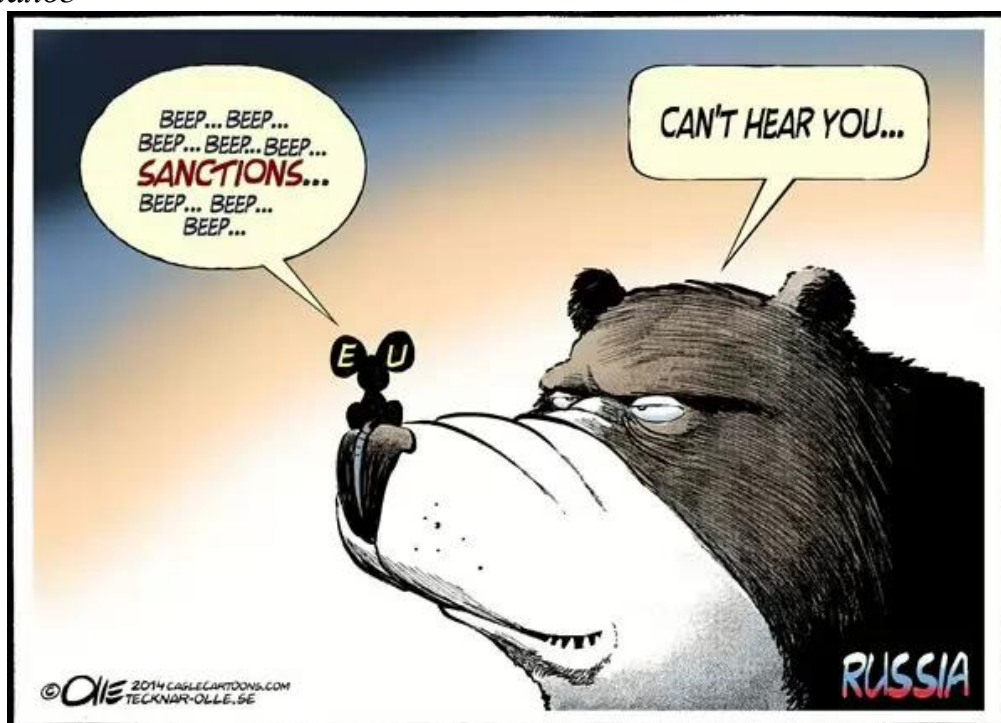
Тип 3 – карикатуры, включающие в свой состав иконический компонент и вербальный компонент, представляющий собой *надпись* (короткий текст на поверхности чего-нибудь).

Тип 4 – карикатуры, содержащие иконический компонент и вербальный компонент, представляющий собой *монолог* (обращённый / уединённый) *и надпись*.

Тип 5 – карикатуры, состоящие из иконического компонента и вербального, который представляет собой *диалог и надпись*.

Опираясь на представленную выше типологию, проведем анализ англоязычных политических карикатур.

Тип 1 *Иконический компонент и вербальный компонент, представляющий собой диалог*



В рассматриваемой карикатуре представлены два участника: медведь и маленький мышонки. Вербальный компонент здесь представлен надписью RUSSIA, окрашенная в цвет российского флага, и аббревиатурой EU на ушах мышонка.

Здесь представлена политическая тема, в которой описываются недавние события. Внешний вид медведя говорит о том, что он явно не боится санкций, предъявляемых ему, и старается даже их не слышать. Воспринять карикатуру полностью (т. е. её комизм) можно лишь при наличии экстралингвистической пресуппозиции (необходимы фоновые знания: санкции, выдвинутые Европейским союзом против России). Иконический компонент служит иллюстрацией реплик действующих лиц, поясняет, кто и что говорит.

Данную карикатуру можно представить в виде двухуровневого сценария: внутреннего (на уровне текста) и внешнего (на уровне восприятия карикатуры реципиентом).

**I** 1. Адресант (S речи) – мышонки (он же является и адресатом).

2. Адресат (O речи) – медведь (также является адресантом).

3. Интенция – доказать своё безразличие и показать свою силу и мощь.

4. Сценарий – S речи использует данное высказывание по отношению к медведю, потому что хочет продемонстрировать ему свою власть, т. е. хочет унижить его.

5. Сценарий 2 – O речи игнорирует высказывание мышонка, т. е. хочет показать своё безразличие.

**II** 1. Адресант – автор карикатуры.

2. Адресат – реципиент.

3. Интенция – высмеять Европейский союз.

4. Сценарий – Адресант использует данный текст с целью вызвать негативное отношение у реципиента к политике Европейского союза по отношению к России.

5. Сценарий 2 – Адресант использует данный текст, чтобы показать мощь и величие России.

Комизм ситуации возникает за счёт эффекта гиперболизации размеров бурого медведя в образе России по отношению к маленькому мышонку. Огромный медведь не может услышать писка мышонка. Таким образом, Россия считает необходимым игнорировать санкции, выдвинутые против неё. В представленной реплике ЕС (“BEEP ... BEEP ... BEEP ... BEEP ... BEEP ... SANCTIONS ... BEEP ... BEEP ... BEEP ...”), выдвигая санкции против России, ждёт ответной реакции.

Карикатура относится к текстам с полной креолизацией, т. к. вербальный и иконический компоненты тесно связаны друг с другом, в частности, это проявляется в том, что реплики “BEEP ... BEEP ... BEEP ... BEEP ... BEEP ... SANCTIONS ... BEEP ... BEEP ... BEEP ...” и “CAN’T HEAR YOU”, а также размеры представленных животных, служат для создания комического эффекта.

Тип 2 *Иконический компонент и вербальный компонент, представляющий собой монолог*



Сюжет этой карикатуры заключается в том, что Европейский союз, представленный в образе французского президента Франсуа Олланда, выходит на ринг, чтобы сразиться с огромным медведем, представляющим Россию. Вся мощь, сила и величие России представлены в размерах медведя. Собирательный образ взрослого мужчины в очках с отвисшим животом как метафорический образ ЕС не является достойным противником. Он совсем не приспособлен для драки и уж тем более для противостояния такому сильному борцу как медведь, олицетворяющим Россию. И, все таки, он находит в себе силы задать вопрос “DON’T YOU FEEL SCARY?” Важно отметить, что на правой руке взрослого мужчины красуется татуировка (SANCTIONS). Комизм рассматриваемой карикатуры заключается еще и в том, что от страха у представителя ЕС скрутились руки, и он не может бороться. На заднем плане мы видим пожилого мужчину с символикой американского флага, который всячески подталкивает Франсуа Олланда к бою. Правильное осмысление карикатуры возможно при условии владения адресатом экстралингвистических знаний, т. е. знаний о текущей политической обстановке в мире.

Вербальный компонент можно отнести к разряду обращённых монологов: «мужчина в очках» обращается к своему сопернику с вопросом, таким образом, пытаясь запугать и ввести его в заблуждение (обращение реализуется с помощью общего вопроса – “DON’T YOU FEEL SCARY?”).

Данную карикатуру можно представить в виде следующего двухуровневого сценария.

1. Адресант (S речи) – мужчина в очках.
2. Адресат (O речи) – медведь.
3. Интенция<sup>1</sup> – запугать медведя.

Интенция<sup>2</sup> – ввести в заблуждение.

4. Сценарий<sup>1</sup> – S речи использует данное высказывание по отношению к медведю, потому что хочет, чтобы тот принял санкции.

5. Сценарий<sup>2</sup> – S речи использует данное высказывание по отношению к медведю, чтобы ввести его в заблуждение.

II 1. Адресант – автор карикатуры.

2. Адресат – реципиент.

3. Интенция – высмеять отношения ЕС, поддерживаемый США, и России.

4. Сценарий 1 – Адресант использует данный текст по отношению к реципиенту, чтобы вызвать отрицательное отношение к ЕС и США.

5. Сценарий 2 – Адресант использует данный текст с целью показать немощность и бессилие ЕС перед Россией.

Комический эффект создается с помощью соотнесения вербальной и иконической частей, т. е. вербальное высказывание и иконический ряд напрямую участвуют в создании комического эффекта. Таким образом, эта карикатура является текстом с полной креолизацией, так как продемонстрирована тесная взаимосвязь вербального и иконического компонентов.

Тип 3 Карикатуры, включающие в свой состав иконический компонент и вербальный компонент, представляющий собой надпись (короткий текст на поверхности чего-нибудь).



Эта карикатура представляет особый интерес, так как ее автор попытался очень четко и логично представить развертывание ирано-американских отношений. Каждый из представителей думает, что он получит какую-то

выгоду. Ядерные договоренности с Ираном для Обама – последний шанс остаться в истории человеком, который ликвидировал так называемую ядерную угрозу Ирана. В иранской же прессе эти договоренности преподносятся как историческая победа государства Иран и мусульман, в целом.

Данную карикатуру можно представить в виде следующего сценария.

I 1. Адресант (S) – Обама (также является адресатом).

2. Адресат (O) – Иранский руководитель (также является адресантом).

3. Интенция – доказать свое превосходство.

4. Сценарий<sup>1</sup> – надпись S<sub>1</sub> демонстрирует выигрышную позицию для каждой стороны;

5. Сценарий<sup>2</sup> – надпись S<sub>2</sub> указывает на то, что иранский представитель тоже получит свою прибыль, то есть снятие санкций.

II 1. Адресант – автор карикатуры.

2. Адресат – реципиент.

3. Интенция – подписать договор о сотрудничестве.

4. Сценарий – Адресанты используют данную надпись с целью показать, что именно он получит выгоду из сложившейся ситуации.

Комизм ситуации возникает за счёт эффекта необычного написания фразы “I won”. Каждая сторона читает ее в свою пользу. Карикатура относится к текстам с полной креолизацией, т. к. вербальный и иконический компоненты тесно переплетены друг с другом. Без вербальной части читателю было бы сложно понять основной смысл рассматриваемой политической карикатуры.

Тип 4 *Карикатуры, содержащие иконический компонент и вербальный компонент, представляющий собой монолог (обращённый / уединённый) и надпись.*



На этой карикатуре мы можем наблюдать, как руководство Ирана отреагировало на письмо 47 сенаторов-республиканцев, в котором выражались сомнения о том, что договоренности об атомной проблеме Тегерана с действующей администрацией США будут сохраняться и после избрания нового президента. В письме написано очень мало, но этого «мало» хватает, что бы ввести в заблуждение руководство Ирана и его советников. На развернутом листе написано, от кого это письмо (FROM U.S. CONGRESS) и представлено основное содержание письма, состоящее из одного предложения “DON’T TRUST OUR PRESIDENT!” Показывая письмо своим советникам, руководитель задает вопрос “ANYONE UNDERSTAND HOW THIS OPAQUE REGIME WORKS?”, тем самым, указывая на то, что не знает, кому верить: Обаме или сенаторам-республиканцам.

Вербальный компонент можно отнести к разряду обращённых монологов: «руководитель Ирана» обращается к своим советникам с вопросом и спрашивает у них совета, как нужно поступить в данной ситуации (сложность всей ситуации продемонстрирована при помощи прилагательного opaque – difficult to understand).

Данную карикатуру можно представить в виде следующего двухуровневого сценария.

I 1. Адресант (S речи) – руководитель Ирана.

2. Адресат (O речи) – советники.

3. Интенция<sup>1</sup> – высказать свое мнение.

Интенция<sup>2</sup> – заключить или сделку или нет.

4. Сценарий<sup>1</sup> – S речи задает вопрос советникам, потому что хочет, чтобы они высказали свое мнение.

5. Сценарий<sup>2</sup> – S речи использует данное высказывание с целью получить ответ, заключать ядерную сделку с США или нет.

II 1. Адресант – автор карикатуры.

2. Адресат – реципиент.

3. Интенция – обсудить недоверие некоторых конгрессменов президенту Обаме.

4. Сценарий – Адресант использует данный текст по отношению к реципиенту, чтобы сорвать подписание ядерной сделки США с Ираном.

Комический эффект заключается в самой карикатуре. 47 республиканцев подписали письмо руководству Ирана, в котором предупредили, что любая сделка, не получившая одобрение Конгресса, будет длиться не дольше, чем пребывание Обамы на президентском посту. Тесная взаимосвязь вербального и иконического компонентов друг с другом напрямую участвует в создании комического эффекта. Таким образом, эта карикатура является текстом с полной креолизацией.

Тип 5 Карикатуры, состоящие из иконического компонента и вербального, который представляет собой диалог и надпись.



На этой карикатуре изображен кадр документального фильма о военных действиях на Украине. На показе присутствуют некоторые чиновники из ЕС её. На очередном кадре показана сцена разрушенного жилого здания, пожилая женщина с распростертыми руками и мертвый человек, лежащий у завалов. На нём изображена женщина с испуганным выражением лица, протягивающая руки к развалинам, разрушенное жилое здание и мертвый человек, лежащий у завалов. Заголовок гласит: “Ukraine: War in Europe”. Два чиновника из ЕС, косо глядя на кадр, изображают крайнее удивление и всем своим видом показывают, что они к этому не причастны. Один из них заявляет, что это еще не война (“... IT’S NOT WAR YET.”). Понимая, что фраза не достаточно убедительна, второй представитель власти добавляет еще более нелепые слова: “... AND NOT EXACTLY EUROPE”. Не сложно догадаться, что этим они просто напросто отгораживаются от содеянного. Вина за содеянное искажает выражения их лиц и поэтому они выглядят испуганно. Трагикомичность этой ситуации состоит в том, что два представителя власти ЕС пытаются отрицать то, что и так очевидно, то есть свою вину.

Данную карикатуру можно представить в виде такого сценария:

1. Адресант (S речи) – чиновник из ЕС (он же является и адресатом).
2. Адресат (O речи) – его коллега (также является адресантом).
3. Интенция<sup>1</sup> – доказать свою непричастность к военным действиям.
- Интенция<sup>2</sup> – доказать, что ЕС не собираются принимать Украину в свой союз.
4. Сценарий<sup>1</sup> – S речи использует данное высказывание по отношению к изображению на стенде, чтобы разрушить представление о проведении военных действий на Украине.

5. Сценарий<sup>2</sup> – S речи использует данное высказывание в ответ на высказывание своего коллеги по отношению к стенду, потому что намекает, что Украина – это еще не часть Европы.

II 1. Адресант – автор карикатуры.

2. Адресат – реципиент.

3. Интенция – показать безразличие ЕС к тому, что творится в ЕС.

4. Сценарий – Адресант использует данный текст с целью вызвать негативное отношение у реципиента к проведению военных действий на Украине.

Карикатура относится к текстам с полной креолизацией, т. к. вербальный и иконический компоненты тесно связаны друг с другом. Это проявляется в том, что реплики “... IT’S NOT WAR YET.” и “... AND NOT EXACTLY EUROPE” (выражены вербально), которые принадлежат «чиновникам из ЕС» и картина разрушенной Украины (выражено иконически), служит для создания трагического эффекта.

Так, эмоциональный эффект проанализированных примеров достигается за счет столкновения и взаимодействия экстралингвистической и логической пресуппозиций. Иконическая составляющая играет определяющую роль за счет эмфазы визуальных образов с использованием символика, специфической мимической реакции.

### Литература

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация. М.: АДЕМІА, 2003.
2. Воронина 2009 О.А. Карикатура как вид креолизованного текста // Вестник ЦМО МГУ Русистика. М., 2009. С. 14 – 18.
3. Хализев В.Е. Теория литературы. М.: Высшая школа, 2000.

**Джабраилова С.Р.**  
(г. Махачкала, ДГПУ)

### К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА КОНЦЕПТОСФЕРЫ «ПРИРОДА»

*Аннотация: в статье рассматриваются вопросы соотношения языка и культуры как междисциплинарной проблемы, а также - проблема распознавания семантических полей в определенном контексте. Анализируются принципы семантического анализа лексики на материале концептосферы «природа» в русском языке.*

*Ключевые слова: семантический анализ, семантические поля, концептосфера «природа», ассоциативные и компонентные значения.*



Проблема взаимосвязи языка и культуры, как междисциплинарная проблема, сегодня изучается, как известно, с рассмотрением других смежных областей: социолингвистики, лингвострановедения, этнолингвистики и т.д. Все больший интерес вызывает тот факт, что этот вопрос имеет выход в сферу практической деятельности, в частности, при преподавании русского языка как иностранного. В методической литературе можно встретить мнение об экстралингвистической природе мотивации и целей обучения русскому как иностранному. Язык при этом является абсолютным способом потребления, трансформации и сохранения культурной информации. Если описание языка будет включать дефиниции культурного смысла, то такое описание должно быть основано на главных языковых категориях.

По мнению Ю.Д. Апресяна, семантические поля - это явления пересекающиеся друг с другом. В рамках вопроса о непрерывности семантического пространства, он указывает, что "единственного разбиения словаря на семантические поля не существует" [Апресян 1972: 252]. Таким образом, появляется шанс «опознавания» семантических полей, при условии, что семантическое поле многозначно, но в нем содержится хотя бы один общий семантический компонент. Там же подчеркивается мысль о том, что открытость семантического поля - это одно из главнейших его качеств: "семантические поля ... образуют незамкнутые и многократно пересекающиеся семантические группировки" [Апресян 1972: 254].

Мы в своем исследовании, прежде всего, обращаем внимание на такие компоненты семантического поля, которые должны по логике вещей существовать в "окне сознания" большинства носителей языка. Ю.Н. Караулов в своей монографии "Общая и русская идеография" описывает принципы анализа семантического поля, как исследования ассоциативных и компонентных значений [Караулов 2003: 78]. В "Русском ассоциативном словаре" дается возможность воссоздать семантическое поле при помощи ассоциативного значения. При этом нужно помнить о том, что единичные значения не учитываются, т.к. это может привести к субъективности и окказиональности выводов. Вообще, подобная окказиональность может нейтрализоваться при компонентном анализе и с использованием толковых словарей, т.е. коммуникативно проверенной нормы.

Попробуем применить данную методику при семантическом анализе концептосферы «природа».

Семантика любого слова, как известно, является определенным «линком» - своеобразным мостиком между языком и речью, именно здесь формируется феномен, называемый «речевое мышление». При анализе ассоциативного поля выясняется, что оно отражает процессы в человеческом сознании. В первую очередь, это процесс познания. Таким образом, при анализе ассоциаций появившихся как реакция на слово-стимул, есть возможность найти область его семантики, а также - проанализировать весь процесс становления каждого конкретного слова или понятия.

Называя семантику слова «связью фонетического слова с отражением предмета в нашем сознании», Ю.С. Степанов различает собственно семантику

слова и прочие способы отражения действительности в сознании человека [Степанов 2004: 28]. Отсюда следует, что через восприятия, ощущения или представления (первичных способов отражения действительности) передаются отдельные признаки, а семантика отражает общее.

Например, в семантическом поле «вода» возникает ассоциация с жаждой. Вода может быть *прозрачная, холодная, чистая*, она *течёт, льётся* и т.д. На уровне представления будут ассоциации *пить, плыть, топить, плавать, разбавлять* и т.п., а на уровне понятия - ассоциация с *жидкостью*. В силу многозначности некоторых слов в языке, есть возможность называть бесчисленное количество предметов и явлений сравнительно небольшим количеством лексем.

В специальной литературе много раз писали о различии между такими ассоциациями как *море - берег, небо - облако, солнце - звёзды, лес - дерево* и др. и ассоциациями метафорического характера, с вторичной номинацией лексем: *небо - мечта, море - отдых, солнце - улыбка, лес - прогулка* и т.д. Первую группу ассоциаций можно без труда пояснить, т.к. они базируются на сходстве, смежности или противоположности предметов и явлений действительности. Вторая группа ассоциаций отличается ярко выраженным характером ассоциаций. Подобные ассоциации, как правило, показывают связь реалий внешнего мира между собой и их соответствие понятиям внутреннего мира человека.

Таким образом, можно утверждать, что ассоциативно-вербальная сеть рефлектирует процессы познания, возникающие в сознании человека как познавательные, отсюда - формы отражения действительности в качестве когнитивных основ структуры фрейма «вода».

Если помнить о том, что восприятие, представление, ощущение и понятие составляют единую систему познания и границы между ними довольно зыбки, важное значение имеет сам факт принадлежности ассоциативной реакции к структуре фрейма. Если слово многозначное, то фрейм каждый раз передает нужное значение слова, тем самым облегчая его понимание, т.к. каждый раз новый ЛСВ (лексико-семантический вариант) слова использует только нужный фрейм. Слова, входящие в лексико-грамматическую группу "*природа*", отличает ярко выраженная связь с денотатом, а, следовательно, и большое количество реакций, направленных на описание ощущений и формирование неких образов восприятия, причем, чем абстрактнее семантика слова, тем меньше в его фрейме представлены низшие формы отражения действительности.

В ходе исследования было обнаружено, что уровень восприятия может быть образован из ассоциаций, из которых в совокупности складывается целостный и в то же время изменчивый образ *природного мира*, а также из описания реакций. Уровень представления при помощи ассоциаций закрепляет в сознании некий схематизированный имидж реалии, систематизирует предметы и явления на классы, а также - создают представления о долгосрочных по времени природных явлениях или действиях.

Более того, уровень представления состоит большей частью из ассоциаций, указывающих на план действий и рисующих наиболее типичные признаки возникающих ситуаций. Следовательно, понятийный уровень складывается из лексем, входящих в ассоциативные поля и играющих роль слов-понятий. Эти слова-понятия зависят от характера ментального мира человека. С другой стороны, слова-понятия - это определенные научные термины, присутствующие в нашем обыденном сознании.

Наибольший интерес представляют метафорические ассоциации, которые действуют на уровне представления. Метафора в данном случае представляет собой определенный новый опыт, в качестве восприятия предметов и явлений, воздействующих на предшествующий опыт. В результате обобщенный опыт становится необходимым условием возможного сопоставления предметов разных классов. Важную роль при этом выполняет вышеописанная схема ассоциаций, т.к. исследование метафоры в ассоциативном поле происходит в генетически родственной ей среде. С другой стороны, анализ метафоры в рамках ассоциативно-вербальной сети лимитирован эллиптичностью самой метафоры, а также - минимальным контекстом, рамками которого она ограничена. А это, в свою очередь, не дает возможность учитывать интенцию говорящего.

Обычно метафора «действует» при помощи синтагматических ассоциаций. Их исследование на примере ассоциативного поля будет эффективно при решении задач, требующих точных статистических данных: употребление конкретного вида метафоры, ее частотность в речи, частота ее употребления и т.д.

При наименовании явлений природы чаще всего метафору воспроизводят предикативные и атрибутивные лексемы, а также - метафоры с переносным значением "*большое количество, множество, масса*". Отмечено, что при отражении свойств человека на природу (в рамках метафорического олицетворения) главную роль играет глагол, в то время как при обратном процессе (переносе характеристик природы в ментальный мир человека) лидирующую позицию занимает имя существительное.

## Литература

1. Апресян Ю.Д. Интегральное описание языка и системная лексикография. М., 1972.
2. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография. М., 2003.
3. Русский ассоциативный словарь. М., 1998.
4. Степанов Ю.С. Оппозиции в морфологии (на материале английского языка). М., 2004.

## СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

*Аннотация: Статья посвящена проблемам, связанным с исследованиями в области относительно нового направления фразеологической теории, а именно сопоставительной фразеологии, особенности которой обусловлены её специфическим положением среди других языковых систем.*

*Ключевые слова: фразеология, фразеологические единицы (ФЕ), микросистема, подсистема, интегральные/дифференциальные признаки.*

Современный этап развития лингвистической науки характеризуется растущим интересом к сопоставительному исследованию языков. В теоретическом плане сопоставительный подход позволяет с иных позиций представить известные факты родного языка и установить новые связи между несколькими языками. В практическом отношении – это основа сознательного подхода к овладению иностранным языком, путь к преодолению интерференции родного языка, одно из средств интенсификации обучения иностранному языку [Корнеева 1980: 1].

Взаимное соотнесение, сравнение и противопоставление единиц, форм, категорий, разрядов и других языковых явлений выступает как обязательное условие характеристики каждого из них, установления существенных формальных и смысловых связей между ними и конституирования объединяющих их микросистем, подсистем и систем. Основным элементом любого сопоставления – выявление тождественных (интегральных) и отличительных (дифференциальных) признаков сравниваемых явлений. Постулат тождества и различия в языке, сформулированный Ф. де Соссюром, лежит в основе ряда важнейших методов языкового анализа – оппозиционного, полевого, трансформационного, компонентного и др. [Райхштейн 1960: 6].

Г.В. Колшанский и И.П. Сухова указывают на необходимость наличия теории, методов, общего терминологического аппарата при описании всех сопоставляемых объектов [Колшанский 1974: 16].

Сказанное полностью относится к фразеологии – отрасли лингвистики, которая исследует так называемые устойчивые словесные комплексы (УСК). По своей структуре УСК являются синтагмами, а именно репродуктивными синтагмами, предикативные сочетания, которые имеют особую семантику [Райхштейн 1960: 6]. К УСК относят, как правило, ФЕ. По своей формальной структуре ФЕ функционально-семантически соотносятся со словесными комплексами или со словами. ФЕ всегда имеют функционально-синтаксическую характеристику и соответствующие морфологические признаки [Райхштейн 1960; Ткаченко 1979].

Таким образом, фразеологическая система базируется на средствах других уровней языка и строится из них. В первую очередь, это лексические и грамматические средства. Особое положение ФЕ в языке дает возможность сопоставлять их не только с другими ФЕ, но и с образованиями других уровней – лексемами, регулярными сочетаниями слов, структурно-синтаксическими схемами.

Между единицами сопоставляемых языков может существовать функциональное отношение перекодирования, устанавливающееся при переводе текстов с одного языка на другой, а также при обучении иностранному языку на базе родного. Этим определяются основные направления прикладной разработки межъязыковых сопоставлений: а) теория перевода; б) контрастивная лингвистика; в) двуязычная и многоязычная лексикография, которая фиксирует регулярные соответствия в лексике и фразеологии.

Так, сопоставительному исследованию подвергаются ФЕ с однотипной структурой и функцией (вербальные, адъективные, компаративные), ФЕ со структурой предложения, ФЕ различных структурных моделей, ФЕ с однотипными компонентами: глаголами движения, соматизмами и т. д., например, [Альошина 2005] поля и группы с одинаковой семантикой [Арсентьева 1989] наконец, целые фразеологические фонды языков [Райхштейн 1980; Райхштейн 1979; Солодуб 2001].

Первая общетеоретическая работа по этой тематике появилась в середине 60-х годов [Ройзензон, Авалиани 1967]. В ней были намечены некоторые важные аспекты синхронного сопоставительного или конфронтативного изучения фразеологии [Ройзензон, Авалиани 1967: 34]: 1) сопоставительный, имеющий дело с неродственными языками; 2) сравнительный, анализирующий сходные фразеологические факты в родственных языках; 3) структурно-типологический, направленный на исследование образов как в родственных, так и неродственных языках; 4) ареальный аспект, рассматривающий взаимодействие и сближение фразеологии ряда языков, образующих географическую, языковую и культурную общность.

Направления анализа, предложенные Л.И. Ройзензоном и Ю.Ю. Авалиани, актуальны и в наше время, что подтверждается рядом исследований. А.Д. Райхштейн обобщает все исследования по следующим направлениям [Райхштейн 1979: 11-12].

***По характеру и числу сопоставляемых языков:***

- 1) родственные (группы и пары), например: русский и украинский; русский и польский; немецкий, английский и шведский;
- 2) отдаленно-родственные (в основном пары), например: русский и немецкий; украинский и немецкий; русский и английский; английский и французский;
- 3) неродственные (пары, ряды, группы), например: немецкий и грузинский; украинский и эстонский;
- 4) смешанные ряды, например: немецкий – русский – узбекский, молдавский – русский – французский.

***По характеру ФЕ, которые сопоставляются:***

1) группа ФЕ с однотипной структурой и функцией, например: вербально-номинативные, компаративные, тавтологические пословицы;

2) группа ФЕ, включающая семантически однотипный компонент, например: глаголы, обозначающие движение, наречия цвета, имя-соматизм;

3) группа ФЕ с однотипным сигнификативным значением, например: ФЕ со значением «очень много» и «очень мало», «бить, наказывать»;

4) группа ФЕ с одинаковой лексико-грамматической организацией и совокупной семантикой в разных языках, например: ФЕ с компонентом общего происхождения, ФЕ – кальки, ФЕ – формальные заимствования.

**По характеру явлений, которые сопоставляются:**

1) грамматические свойства ФЕ, например: их структурно-синтаксические типы, морфологический состав, грамматическая вариантность;

2) лексический (компонентный) состав ФЕ, например: наиболее употребительные компоненты, лексическая вариантность;

3) фразеологическая семантика и семантические отношения во фразеологической системе, например: фразеологическая синонимия, антонимия, полисемия, характер образности;

4) стилистические характеристики и явления во фразеологии, например: стилистические особенности функционирования отдельных фразеологических групп;

5) количественные характеристики фразеологии, например: количество компонентов в ФЕ.

А.Д. Райхштейн отмечает, что "в целом разработанность сопоставительной фразеологии снижается в направлении от уровня конкретных ФЕ к более абстрактным уровням анализа" [Райхштейн 1979: 12].

Особенности сопоставительного изучения фразеологического состава обусловлены прежде всего особым положением фразеологической системы среди других языковых систем [Райхштейн 1979: 14]. Фразеологическая система базируется на средствах других уровней языка и строится из них. В первую очередь, это лексические и грамматические средства. Так, глагольная категория вида представлена в русском языке, но отсутствует в немецком и итальянском языках, например: *das Gewehr anlegen* – *прицеливаться / прицелиться*. В свою очередь, в русском языке нет грамматической категории определенности – неопределенности существительного, что выражается системой артиклей в немецком и итальянском языках. Например: *andare sotto le armi* – *пойти на войну*; *die Flagge streichen* – *капитулировать*.

Следующая особенность сопоставительного анализа во фразеологии заключается в том, что ФЕ сложнее своих конституэнтных – лексем как по структуре, так и по значению. Сопоставление конкретных ФЕ дало исследователям материал для обобщений в различных направлениях: в теории перевода, в теории фразеографии, в сопоставительно-типологических исследованиях. Наряду с отношениями полного тождества и полного различия существуют промежуточные ступени, которые могут быть обобщены как отношения неполного (частичного) тождества. Отношения тождества,

неполного тождества и различия обнаруживаются при сопоставлении, например, немецких, русских и итальянских ФЕ [Райхштейн 1979: 32, 24].

**Аспектная соотнесенность ФЕ**, т. е. соотнесенность их компонентного состава и грамматической организации, имеет для немецкого, русского и итальянского языков только косвенный, структурно-семантический характер, поскольку для смешанных рядов языков непосредственное материальное тождество лексических компонентов и грамматических структур нетипично.

**Функционально-смысловая соотнесенность ФЕ** разных языков означает в идеале тождество семного состава и дополнительных коннотаций в совокупном содержании ФЕ, которые сопоставляются. Комбинация аспектного и функционально-смыслового тождества дает полные межъязыковые фразеологические эквиваленты. Например: *den Fehdehandschuh hinwerfen* – *бросить перчатку* – *gettare il guanto*.

Совокупное смысловое тождество разноязычных ФЕ сохраняется и при их неполном аспектном тождестве. Так, мало значимы все внутренние структурные свойства ФЕ, характеризующие способ соединения её компонентов. Например: *Adamsapfel* (существительное) – *адамово яблоко* (прилагательное + существительное) – *pomo d'adamo* (существительное + предлог + существительное).

Если немецкие, русские и итальянские ФЕ объединяет лишь абстрактная образная модель, то их совокупная функционально-смысловая соотнесенность утрачивает характер 1:1:1, поскольку по такой абстрактной модели может формироваться ряд ФЕ с подобным значением. При совпадении лишь абстрактной образной модели функционально-смысловая соотнесенность ФЕ оказывается обычно неполной.

Межъязыковая аспектная соотнесенность ФЕ и их функционально-смысловая соотнесенность не находятся в прямой зависимости друг от друга. Пары ФЕ с более-менее расходящимися, а подчас и противоположными значениями выступают как "ложные друзья переводчика" в сфере фразеологии. Они представляют собой серьезные практические трудности. Таким образом, межъязыковая аспектная и функционально-смысловая соотнесенность ФЕ – относительно автономные явления. При более дифференцированном анализе аспектной и функционально-смысловой соотнесенности между конкретными ФЕ обнаруживаются следующие типы межъязыковых отношений [Райхштейн 1979: 28-29]: 1) тождественность, то есть полное совпадение аспектной организации и совокупного смысла; 2) лексическая вариантность или структурная синонимия, т. е. полное совпадение совокупного смысла и синтаксической организации при неполном тождестве компонентного состава; 3) идеографическая синонимия, т. е. безотносительно к аспектному тождеству неполное тождество совокупного сигнификативного значения за счет наличия особых семантических признаков у сопоставляемых ФЕ; 4) гиперо-гипонимия, то есть безотносительно к аспектному тождеству неполное тождество совокупного сигнификативного значения за счет наличия у одной из сопоставляемых ФЕ дополнительных, конкретизирующих семантических признаков; 5) стилистическая синонимия, т. е. неполное тождество совокупного

смысла за счет различий в стилистическом значении; б) омонимия и полисемия, т. е. тождество аспектной организации при больших или меньших различиях в совокупном смысле; 7) энантиосемия, т. е. тождество аспектной организации при противоположности совокупного смысла.

Сфера коммуникации и соответствующая функционально-стилевая и нормативно-стилевая характеристики речи оказываются важным фактором, регулирующим не только распространенность ФО, но и меру их межъязыковой эквивалентности.

На фразеологическую активность влияет также фактор совокупного фразеологического значения. Чем элементарнее совокупное фразеологическое значение во фразеологизме, тем больше у него межъязыковых эквивалентов и наоборот.

Таким образом, перечисленные выше факторы в большей или меньшей степени отражаются на мере межъязыковой эквивалентности.

Итак, фразеологическая система базируется на средствах других уровней языка и строится из них. В первую очередь, это лексические и грамматические средства. Специфика фразеологии заключается в том, что в ней в большей или меньшей степени отражаются все основные особенности других уровней языка. Отсюда особенность сопоставительного фразеологического анализа – необходимость учета первичных систем – лексической и грамматической, а также специфики их проявления во фразеологии.

## Литература

1. Альошина І.Г. Лексико-семантичні особливості фразеологізмів з дієсловами руху у французькій та українській мовах // Матеріали ІV Міжнародного лінгвістичного семінару «Компаративістика і типологія у сучасній лінгвістичній науці: здобутки і проблеми». Донецьк: ДонНУ, 2005. С. 8-14.
2. Арсентьева Е.Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. 250 с.
3. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Избранные труды. Лексикология и лексикография. М.: Просвещение, 1977. С. 140-165.
4. Колшанский Г.В., Сухова И.П. Принципы сопоставления семантических систем языков и проблема перевода // Лингвистика и методика в высшей школе. М., 1974. Вып. 6. С. 61-69.
5. Корнеева Н.В. Система временных значений в русском, французском и испанском языках (контрастивный анализ): Автореф. дис. ... канд. филол. наук/ Ун-т дружбы народов имени Патриса Лумумбы. М., 1980. 14 с.
6. Райхштейн А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. М.: Высшая школа, 1980. 208 с.
7. Райхштейн А.Д. О межъязыковом сопоставлении фразеологических единиц немецкого и русского языков // Иностранные языки в школе. 1979. №4. С. 3-8.



8. Райхштейн А.Д. О сопоставлении фразеологических систем // Иностранные языки в школе. 1960. № 4. С. 8-15.
9. Ройзензон Л.И., Авалиани Ю.Ю. Современные аспекты изучения фразеологии // Проблемы фразеологии и задачи её изучения в высшей и средней школе. Вологда, 1967. С. 68-82.
10. Солодуб Ю.П. Перспективы многоязычной сопоставительной фразеологии // Филологич. науки. 2001. № 2. С. 48-57.
11. Степанова М.Д., Чернышева И.И. Лексикология современного немецкого языка. М.: Высшая школа, 1986. 280 с.
12. Ткаченко О.Б. Сопоставительно-историческая фразеология славянских и финно-угорских языков. К.: Наукова думка, 1979. 298 с.
13. Черданцева Т.З. Очерки по лексикологии итальянского языка: Учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз. М.: Высш. школа, 1982. 184 с.
14. Stepanova M.D. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Moskau: Hochschule Verlag, 1978. – 272 S.

**Егорова Н.А.**  
**(Барановичи)**

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ГОТОВНОСТИ К ПРИНЯТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РЕШЕНИЙ**

*Аннотация: в статье обосновывается необходимость формирования готовности будущего преподавателя к решению педагогических ситуаций как потенциальной основы, обеспечивающей его профессиональную и личностную самореализацию. Рассмотрены существенные характеристики педагогической ситуации, ее виды и классификация. Экспериментально доказана эффективность использования разноплановых педагогических ситуаций в целях формирования готовности будущего преподавателя к принятию профессиональных решений.*

*Ключевые слова: готовность, профессиональная и личностная самореализация, педагогическая ситуация, педагогическое явление, педагогический факт.*

Период обучения в вузе – это время, когда формируются основные ценностные установки, жизненная позиция, отношение к окружающей действительности в целом и к своей профессии, в частности. Именно в этот период педагогическое образование по своему содержанию должно стать своего рода педагогической антропологией: ценности и нормы культуры, искусство, все достижения духовной сферы жизни должны проникать во все структуры целостного педагогического процесса, обеспечивать его ориентацию на гуманитарно-личностное развитие будущих специалистов. Результатом

педагогической работы вуза должна стать подготовка студента к профессиональной деятельности в изменяющихся социальных условиях, способного к полноценной профессиональной и личностной самореализации. Профессиональная и личностная самореализация возможны при наличии у специалиста готовности к принятию эффективных педагогических решений в ситуациях профессионального затруднения.

Эффективным средством формирования готовности специалиста к принятию профессиональных решений выступает педагогическая ситуация, которая представляет собой единство педагогических фактов и явления, образующих интеллектуальное затруднение и, тем самым, условия для индивидуальной и групповой деятельности будущих преподавателей по его разрешению [Егорова: 2]. Под педагогическим фактом мы понимаем фрагмент продукта воспитательной деятельности человека или общества или отношение между фрагментами, единицу воспитательного процесса. Педагогическое явление – это результат взаимодействия таких форм действительности, как событие, происшедшее в жизни обучающего или обучаемого, действия субъектов педагогического общения на основе анализа этого события.

Специфика педагогической деятельности требует от специалиста умения осуществлять решение разноплановых педагогических ситуаций. Критериями классификации педагогических ситуаций, по нашему мнению, могут выступать: 1) тема, идейная направленность; 2) особенности педагогических фактов и явления; 3) характер педагогической проблемы; 5) тип противоречий, которые необходимо преодолеть будущим преподавателям; 6) специфика воспитательной среды.

Основой для тематического объединения педагогических ситуаций в группы выступают следующие положения: 1) своеобразие и оценка педагогической деятельности; 2) личность учителя; 3) учащийся как субъект педагогической деятельности.

В соответствии с результатами анализа содержания профессиональной деятельности и основных типов ситуаций, с которыми приходится сталкиваться специалисту, ученые [М. И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко, А.И. Жук, Н.Н. Кошель.: 1; 3] выделяют: а) стандартные ситуации – часто повторяющиеся педагогические факты и явления в профессиональной деятельности специалиста; б) критические ситуации – нетипичные педагогические факты и явление, разрушающие первоначальные расчеты и планы учителя, требующие радикального вмешательства; в) экстремальные ситуации – уникальные педагогические факты и явление, не имеющие в прошлом аналогов, приводящие к негативным изменениям.

Если основу педагогической ситуации составляет демонстрация педагогических фактов и явления (на конкретном примере демонстрируются закономерности, механизмы образовательного процесса, позитивная и негативная деятельность субъектов педагогического общения, эффективность использования методов, средств обучения и воспитания и т.д.), то данная педагогическая ситуация называется иллюстрацией (педагогическая ситуация-иллюстрация). Если педагогическая ситуация содержит не только описание

конкретных педагогических фактов и явления, а принятие мер, механизмов реализации их, то педагогическая ситуация носит характер оценки (педагогическая ситуация-оценка).

Педагогическая ситуация может быть поливалентной и моновалентной. Моновалентная ситуация служит для одноразового использования, применения в целях обсуждения одной педагогической проблемы. Образовательные ресурсы поливалентной ситуации позволяют обсуждать ее содержание в контексте нескольких занятий для решения разноплановых педагогических проблем.

Педагогические проблемы, которые лежат в основе педагогической ситуации, могут быть общего, частного или конкретного характера. Основу педагогической проблемы общего характера составляет системное, целостное отражение вопросов, касающихся образования подрастающего поколения (организация жизнедеятельности учащихся, выбор концепции обучения, особенности реализации принципов обучения, организация педагогического общения и др.). В проблемах частного характера представлены вопросы, связанные с определенными аспектами, педагогического общения, эффективной организацией учебного занятия, установлением воспитательных отношений, адекватных заданной цели, задачам (соотношение игровой и учебной деятельности, адекватность используемых методов и средств обучения целям и задачам урока, вербальное и невербальное поведение учителя и т.п.). Педагогические проблемы конкретного характера посвящены кругу вопросов, касающихся поступков героев, причиной которых выступают особенности их мировоззрения, идеалы, личные качества, установки и т.п. (ссора между сверстниками, педагогами, грубое поведение ребенка, взрослого по отношению к другим людям, нежелание ходить в школу, умственная пассивность учащихся во время занятия и т.д.).

Результатом решения педагогической проблемы выступает преодоление будущим преподавателем противоречия между: 1) имеющимися знаниями и новыми фактами, разрушающими теорию; 2) пониманием научной важности проблемы и отсутствием теоретической базы для ее решения; 3) многообразием концепций и отсутствием надежной теории для объяснения данных фактов; 4) практически доступным результатом и отсутствием теоретического обоснования; 5) теоретически возможным способом решения и его практической нецелесообразностью; 6) большим количеством фактических данных и отсутствием метода их обработки и анализа.

Тип воспитательных отношений, отраженных в педагогической ситуации, определяется спецификой среды воспитания: педагогической (специально созданная система условий организации жизнедеятельности детей: детский сад, начальная школа, школа для мальчиков др.) и стихийной (двор, компания и т.д.).

Содержание педагогической ситуации направлено на обучение студентов дифференциации общей, частной, конкретной педагогической проблем; идентификации педагогической истины и заблуждения; отбору содержания, форм, методов и средств разрешения ситуации в их оптимальном сочетании;

планированию различных видов работ с учащимися с целью преодоления имеющихся недостатков в развитии их способностей, творческих сил и дарований; выработке рациональной структуры занятия; переводу целей и содержания образования и воспитания в конкретные педагогические задачи; принятию гуманистических принципов отношений как норму своей профессиональной деятельности; адекватному реагированию на изменение ситуации, импровизации.

Для изучения особенностей способности будущих преподавателей к принятию решений в реальных условиях вузовской подготовки был организован констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 350 студентов I–V курсов.

Методами педагогической диагностики являлись анкетирование, тестирование, наблюдение и математические методы обработки статистических данных. Ответы студентов были прошкалированы по пятибалльной системе от 1 до 5. Показатель каждого ответа определялся как среднее арифметическое значение ( $m_x$ ) суммы ответов всех учащихся на данный вопрос. В результате была получена следующая уровневая шкала оценки сформированности компонентов методической грамотности: очень низкий уровень – [1–2], низкий – [2–3], средний – [3–4], высокий – [4–5].

Для исследования особенностей решения студентами педагогических ситуаций было проведено наблюдение, в процессе которого учитывался этап подготовки будущих педагогов. В соответствии со спецификой содержания подготовки на каждом этапе студентам предлагались различные педагогические ситуации: для студентов дометодического этапа обучения – ситуация, решение которой не требовало от студентов владения специально методическими знаниями, умениями; для студентов основного методического этапа – более сложная ситуация.

Результаты исследования свидетельствуют о низком уровне организации работы по формированию готовности будущих учителей к решению педагогических ситуаций. Выявлено, что основным источником приобретения опыта решения педагогических ситуаций для будущих педагогов выступает пассивное участие в решении проблем: самостоятельная рефлексия опыта других учителей ( $m_x=2,51$ ); наименее значимым – вуз ( $m_x=1,77$ ).

Результаты наблюдения также позволили выявить и систематизировать общие трудности и специфику проявления компонентов готовности решать педагогические ситуации студентами разных курсов. Были обнаружены только положительные значимые различия средних значений и их динамика оценочно-рефлексивного компонента студентов I, II и V курсов (таблица 1). Отсутствие значимых различий средних значений остальных компонентов свидетельствует о незначимой динамике способности решать педагогические ситуации обучающихся на разных этапах подготовки в вузе.

Таблица 1 . Значимые различия средних значений  
оценочно-рефлексивного компонента

курс	II	V	Статистические критерии
I	1463,000	1376,000	Критерий Манна Уитни
	3948,000	3861,00	Критерий Вилкоксона
	-4,374	-4,723	Z

Анализ средних значений компонентов готовности студентов I–V курсов к принятию профессиональных решений позволил выявить отрицательную динамику мотивационно-целевого компонента.

Наиболее значимая регрессия мотивационно-целевого компонента наблюдается на втором этапе обучения, когда будущие учителя овладевают специально методическими знаниями и имеют опыт педагогической деятельности (лагерь, школа). На основе сопоставления результатов анкетирования и наблюдения, был сделан вывод, что неудачный опыт решения педагогических ситуаций, причиной которого выступает недостаточный уровень теоретической, практической, личностной готовности студентов, способствует снижению мотивов профессиональной деятельности.

У будущих преподавателей, начиная со второго курса, происходит постепенное снижение интереса к содержанию педагогической деятельности и «угасание» способности находить пути самореализации в выбранной профессии. Значимые отрицательные изменения мотивации зафиксированы к концу IV курса, критические изменения – к концу V курса. Следовательно, профессиональная мотивация студентов зависит от наличия и характера опыта профессиональной деятельности, успешность которого детерминирована умением решать педагогические ситуации.

Для организации процесса формирования готовности будущих преподавателей к решению педагогических ситуаций была проведена диагностика, в которой приняли участие 240 студентов (190 студентов экспериментальной и 50 студентов контрольной групп). С помощью критериев Манна-Уитни и Вилкоксона для зависимых выборок не было выявлено значимых различий ( $p > 0,01$ ) в самооценке способности решать педагогические ситуации студентов обеих групп на начало эксперимента, что обеспечило равные условия и объективные результаты проведения исследования.

Организация учебной деятельности по формированию готовности студентов к принятию профессиональных решений в процессе изучения иностранных языков включала пропедевтический и основной этапы.

Пропедевтический этап, способствовавший актуализации способности решать педагогические ситуации и формированию у будущих педагогов положительной мотивации к профессиональной деятельности, предусматривал разработку содержания процесса формирования готовности к решению

педагогических ситуаций, создание учебно-методического комплекса. На данном этапе (3-ий год обучения) использовались специальные задания, направленные на осознание обучающимися важности внутренних и положительных внешних мотивов профессиональной деятельности.

Для овладения технологией, методами решения педагогической ситуации студенты осуществляли анализ педагогических ситуаций с предложенным решением (педагогические ситуации в формате стихотворений и произведений художественной прозы известных русских, белорусских и зарубежных авторов), систематизацию часто возникающих педагогических ситуаций и их коллективное решение.

В ходе исследования установлено, что у студентов III курса произошли положительные изменения в осознании важности владения способностью решать педагогические ситуации: если на начало пропедевтического этапа средние значения показателей актуализации формирования готовности к принятию профессиональных решений студентов колебались от 2,97 до 3,45, баллов, то после его проведения – от 4,11 до 4,78.

Основной этап был направлен на формирование опыта решения педагогических ситуаций. Он включал разработку и внедрение в учебно-воспитательный процесс спецкурса «Методическая грамотность» (4-ый год обучения) и диагностическое сопровождение формирования у студентов способности решать педагогические ситуации. Структурно-содержательная инвариантность организации деятельности предполагала последовательное изучение дидактических модулей, включающих разноплановые педагогические ситуации в формате аутентичных кинотекстов, и строгое соблюдение этапов деятельности студентов и преподавателя. Вариативность проявлялась в информационном наполнении занятия, специфике форм и методов организации деятельности будущих учителей.

Сравнение результатов начальной и итоговой диагностики сформированности готовности к принятию профессиональных решений, включавшей самостоятельное решение педагогической ситуации, импровизацию, написание эссе, участие в педагогических практиках, показало, что предложенная организация учебной деятельности обеспечила повышение значений показателей по всем переменным в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

По итогам первоначальной диагностики уровень сформированности компонентов готовности относился к среднему: показатели средних значений колебались от 3,22 до 3,90 в контрольной и от 2,93 до 3,76 в экспериментальной группах. По результатам итоговой диагностики в контрольной группе не было обнаружено значимых изменений в способности студентов решать педагогические ситуации (показатели средних значений компонентов варьировались от 3,34 до 3,96). У студентов экспериментальной группы был зафиксирован высокий уровень сформированности всех компонентов (показатели средних значений компонентов варьировались от 4,14 до 4,45).

Оценки, полученные студентами в ходе прохождения педагогической практики, позволили обнаружить положительную значимую динамику в

экспериментальной группе ( $p < 0,001$ ) и незначимую положительную динамику в контрольной группе ( $p > 0,000$ ). Полученные значения  $\chi^2 = 47,458$  (I практика) и 45,510 (II практика) больше соответствующего табличного значения  $m-1=2$  степеней свободы, составляющего 13,82 при  $p < 0,001$ . Таким образом, результаты и анализ экспериментальных данных подтверждают эффективность разработанной методики формирования готовности специалиста к принятию профессиональных решений на основе разноплановых педагогических ситуаций, способствующих созданию условий для профессиональной и личностной самореализации будущего преподавателя.

### Литература

1. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект. Минск : Университетское, 1985. 206 с.
2. Егорова Н.А. Формирование методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста: монография. Барановичи: БарГУ, 2012. 352 с.
3. Жук А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов : учеб.-метод. пособие. Минск : Аверсэв, 2004. 336 с.

**Загидов К.Х.**  
**Хайбулаева А.М.**  
*(г. Махачкала)*

### **НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В АНГЛИЙСКОМ И АВАРСКОМ ЯЗЫКАХ**

*Аннотация: автор посвящает статью сравнительному анализу концептуализации пословичной картины мира в английской и аварской лингвокультурах. Выявлены и описаны доминантные в сравниваемых паремиологических картинах мира концепты, охарактеризованы особенности эмотивно-оценочных коннотаций этих концептов, определены национально-культурные концепты.*

*Ключевые слова: паремия, паремиологическая картина мира, концепт, аварский язык.*

Паремии — особые единицы и знаки языка, необходимые элементы общения людей. Эти знаки передают специфическую информацию, обозначают типичные жизненные и мысленные ситуации или отношения между теми или другими объектами.

Паремиология изучает краткие образные вербальные выражения традиционных ценностей и взглядов, основанных на жизненном опыте группы, народа и т.п.

Изучением паремиологических единиц занимались Пермяков Г.Л., Ярцева В.Н., Дубровин М.И., Тер-Минасова С.Г., Маслова В.Г.

Научный интерес филологов к пословицам объясняется прежде всего тем, что, составляя важнейший элемент духовной культуры, они заключают в себе смысловое богатство, демонстрируют семантическую емкость языка и в краткой лаконичной форме фиксируют миропонимание говорящего на этом языке народа.

Паремии относятся к числу этнопсихологически детерминированных средств языка: их семантика основывается на национально-культурных признаках материальной культуры и сознания.

Систему ценностей носителей аварского и английского языков составляют концепты «родина», «трудолюбие», «семья», «человек», «знание», «бедность и богатство», «любовь и дружба», «война и героизм», которые находят отражение в семантической структуре паремий. Концепт «намус» представлен в английском языке как комплекс определенных концептов, который в аварском выражен одним понятием.

Много пословиц и поговорок в аварском языке выражают любовь к отечеству, дают оценку мужеству и чести человека, осуждают трусость, предательство: *Vatlan хириясул хвел букЛунаро* - «Кто любит Родину, тот не умирает»; *Vatlan цЛуnun хварав чи хабал члаго вукЛуна* - «Мужчина, который погиб, защищая Родину, и в могиле жив»; *Нильтьерго улка – эбел, чияр улка – бесдалэбел* - «Своя страна – мать, чужая страна – мачеха» и т.д. В большинстве пословиц, относящихся к теме «Родина, патриотизм», содержится слово *Vatlan* «Родина».

Пословицы учат людей трудолюбию, например в английском языке: *feather by feather the goose is plucked; idleness rusts the mind*; Также и в аварском языке: *кIвахIалъ вас гъавуларев* (лень сына не родит); *вегун кьаралъиларо, кьижун бечелъиларо* (букв. лежа не поправишься, во сне не разбогатеешь); *КлухIал гIодов чIчIунги свакала* - «Лентяй и сидя устает». Данные паремиологические единицы являются безэквивалентными: несмотря на общий в них концепт «лень», все же они выражают разную семантику и различны по своему лексическому составу. Именно в безэквивалентных языковых единицах и хранится информация об этнокультурном своеобразии народа. Например, в пословице *кIвахIалъ вас гъавуларев* (лень сына не родит) выражена мысль о национальных ценностях аварцев: рождение сына для аварца является весьма значимым событием в жизни.

Большое значение придавалось семье, миру в семье, взаимопониманию, взаимоуважению, уважению к старшим, что отразилось в следующих паремиях: *РагIи бугеб рукъалдасса, рукъго гьечIого къватIир лъльикI* - «Чем иметь дом, в котором нет взаимопонимания, лучше вообще не иметь дома и жить на улице»; *Эбел инсул хIурмат гъабулев кидаго гIадада холаро* - «Кто уважает родителей (мать-отца) никогда не пропадет».



Положение женщины в семье и в обществе также находит отражение в пословицах аварского языка: *Лъльади лъльикI ав лъльикI вуго, лъльади квешав квеш вуго* - «Тот, у кого жена хорошая, хорошо живет, тот, у кого жена плохая, плохо живет»; *Чоцца гуроб ихьинчигь авулев, яргьиццаги гуро – лъльадуцца гъавул* - «Не конь делает мужчину, и не оружие, а жена»; *ЧIчIужу гьечIеб рукъ – лъльин гьечIеб гьобо* - «Дом без женщины, что мельница без воды»; *Россасул къадру-къимат лъльадудассан букIуна* - «Уважение и почет мужа зависит от жены».

У зятя и тещи, как правило, устанавливались доверительные теплые отношения, поэтому нет практически пословиц, негативно характеризующих тещу. В отличие от многих народов, у которых теща является объектом злых шуток и поговорок, у аварцев, как и у других народов Дагестана, теща всегда поддерживала не дочь, а зятя. В этом, по всей видимости, проявлялась мудрость народа, т. к. такие отношения только укрепляли семью.

Сравнение пословичного фрагмента «Family» в английском языке показывает значительное их сходство, связанное с общностью человеческого опыта, показывающего ценность семьи и дома для каждого, важность правильного выбора жены, воспитания детей. В английских пословицах не представлены концепты «father-in-law», «son-in-law», «aunt», «nephew», «niece», «grandmother», «widower», что наводит на мысль, что дальние родственные связи не так важны для англичан, как для аварцев.

В этнокультуре разных народов отмечены паремии, отражающие отношение к богатству и бедности. Большое количество пословиц подтверждает тот факт, что богатство и деньги приносят немалые беды: в англ.: *money often unmakes the men who make it* - «деньги часто губят тех, кто их наживает»; *a great fortune is a great slavery* - «большое состояние - большое рабство», «больше денег - больше хлопот»; в аварском ей соответствует относительный эквивалент *гIарцуца хан лагъги гъавулев, лагъ ханги гъавулев* (букв. деньги превращают и царя в раба, и раба в царя).

Основой поведения горцев является «намус». Намус – понятие абстрактное и каждым воспринимается по своему, но все понимают под ним такие положительные качества человека, как честь, совесть, доброта, справедливость, достоинство, благородность, честность. Это своего рода моральный кодекс жизни. Мы можем заметить, что происходит антонимическая передача этого концепта через противопоставление.

Многочисленной является группа пословиц, повествующая о таком пороке людей, как ложь: в английском языке: *a liar is not believed when he speaks the truth; a lie begets a lie*. В аварском языке: *гьерсихъанасда цо нухаль гурони божуларо* (букв. лжецу верят только один раз). Многообразие пословиц, порицающих ложь, в обоих языках свидетельствует о неприемлемости такого негативного качества в поведении человека в исследуемых лингвокультурных обществах. Примечательно, большинство паремий данного концепта являются эквивалентами, что свидетельствует об универсальности оценочной коннотации данного концепта.

Кроме того, целая группа пословиц и поговорок раскрывает такие негативные качества человека, как гордыня, высокомерие, невежество, пьянство, воровство, болтливость. Например, в аварском языке: *члухли хлелкие те, хлинкьи гланклие те* (букв. гордость оставь петуху, трусость оставь зайцу), в английском языке: *an ass in a lion's skin* (высокомерие, гордыня). В английском языке: *when wine is in wit is out* (пьянство). Губительное действие алкоголя отражено и в аварских пословицах: *гьекъолежо - ургъибе, глакълу - гъаваялде* (букв. выпивка вовнутрь - разум наружу) - «вино с разумом не ходят» (пьянство); *гьекъел босулев чи - глакълу бичулев чи* (букв. человек, покупающий выпивку - человек, продающий разум) (пьянство). В английском языке: *opportunity makes the thief* (воровство). В аварском языке: *цлогъор бечелъуларевила, бахил къаралъуларевила* (букв. вор не разбогатеет, жадный не растолстеет) (воровство). В английском языке: *an ox is taken by the horns, and a man by the tongue; butter the foot slips than the tongue*. В аварском языке: *глемерисеб балагъ - мацлалъул балагъ* (букв. самая частая беда - беда из-за языка) (болтливость). *Мунго дуццаго веццуге, халкъалъль веццизе те!* - «Сам себя не хвали, пусть народ тебя хвалит!»; *«first catch your hare, then cook him. Catch the bear before you sell his skin»*.

Многообразие пословиц с данным концептуальным наполнением и резко отрицательным отношением к вышеперечисленным порокам поведения человека свидетельствует о сходстве этической картины мира в обеих лингвокультурах.

Существенных различий в стилистических особенностях аварских и английских пословицах нет. Такие основные приемы, как метафора, персонификация, антитеза, гипербола, сравнение встречаются как в аварском, так и в английском пословичном фондах языка. Эти особенности доказывают, что выразительной функции пословиц способствуют весьма широко используемые особые художественные средства. Пословица является завершенным умозаключением, и иногда её смысл чересчур завуалирован, как раз-таки, различными стилистическими средствами для лучшего звучания, для краткости, образности.

Пословицы и поговорки всегда характерны своей эпиграмматичностью, т. е. способностью в чрезвычайно сжатой, краткой форме выразить огромной емкости мысль — результат накопленного народом опыта.

Основное назначение пословиц — лексически оформлять мировоззрение народа, давая этическую оценку объективных явлений действительности. И с этой задачей пословицы справляются весьма успешно. Их тематика поистине безгранична. Они охватывают решительно все стороны жизни человека, самые различные взаимосвязи между разными явлениями действительности.

Сравнение пословиц и поговорок разных народов показывает, как много общего имеют эти народы, что, в свою очередь, способствует их лучшему взаимопониманию и сближению.

## ЧИСЛИТЕЛЬНЫЕ В АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ

*Мир построен на силе числа (Пифагор)*

Аннотация: пословицы и поговорки с числительными занимают особое место в словарном составе английского языка, так как цифры и числа встречаются во всех сферах человеческой деятельности ежедневно. Они построены на общенародной лексике, и в основном являются продуктом народного творчества и употребляются как в разговорном, так и литературном языках.

Ключевые слова: фразеологизм, квантативная информация, пословицы с количественным числительным “one”.

Правильно говорить по-английски - это так здорово! Но неплохо бы сделать свою речь образной, яркой, эмоциональной. Достичь этого помогают идиомы и фразеологизмы. Фразеологизмы – это устойчивые выражения с самостоятельными значениями. Пословицы и поговорки являются одним из видов фразеологизмов согласно классификации, предложенной в “English Vocabulary in Use”.

Пословицы и поговорки занимают значительное место в словарном составе английского языка. Они построены на общенародной лексике, в основном являются продуктом народного творчества и употребляются как в разговорном, так и литературном языках. Числительные в английских пословицах и поговорках – явление довольно частое, так как цифры и числа встречаются во всех сферах человеческой деятельности ежедневно. Многие пословицы и поговорки были созданы и популяризированы знаменитыми английскими писателями и поэтами. Например, у Шекспира мы встречаем: “*A coward dies a thousand times before his death*” – Трус умирает много раз.

Часть английских пословиц и поговорок была заимствована из других языков. Например, “*Custom is second nature*” (лат.) - Привычка – вторая натура.

Большинство пословиц и поговорок является отражением опыта народа: *Four eyes see more than two; Two heads are better than one* (Одна голова хорошо, а две лучше); *Possession is nine tenth of the law* (Собственность - это девять десятых закона); *A stitch in time saves nine* (Один стежок, сделанный вовремя, стоит девяти. Смысл: то, что делается своевременно, экономит много труда впоследствии).

В зависимости от намерений говорящего числительные в поговорках используются для передачи квантативной информации и для достижения эмоционального эффекта. Особенно много пословиц с количественным числительным “one”, которое в различных пословицах переводится в разных смыслах, показывая контраст, равенство, обособленность, единичность и т.д.:

*One day is worth two tomorrows* (Не откладывай на завтра того, что можно сделать сегодня); *One man's meat is another man's poison* (То, что одному

хорошо, другому – смерть); *One bone one flash* (Одного поля ягода); *One man no man* (Один в поле не воин).

Количественные числительные также занимают свою нишу в пословицах и поговорках: *First come, first served* (Поздно приходящим – кости; Кто успел, тот и съел); *First deserve, then desire* (По заслугам и честь); *First things first* (Сначала самое главное); *First think, then speak* (Молвишь – не воротишь); *Second thoughts are best* (Семь раз отмерь, один раз отрежь); *The early bird catches the worm. But the second mouse gets the cheese* (Пословица имеет 2 значения: 1) Кто рано встает, тому бог подает; 2) Один что-то открывает или создает, но кто-то после него богатеет на его открытии); *Third time is a charm/Third time is a lucky* (Бог троицу любит).

При переводе английских пословиц и поговорок часто используются русские эквиваленты, например: *One scabbed sheep is enough to spoil a flock* (Одна паршивая овца все стадо портит); *As like as two peas* (как две капли воды); *If you run after two hares, you will catch neither* (За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь).

Большинство английских пословиц и поговорок переводится при помощи подбора аналогов: *A bird in the hand is worth two in the bush* (Лучше синица в руках, чем журавль в небе); *One chick keeps a hen busy* (И один цыпленок доставляет наседке много хлопот; И один ребенок отнимает у матери много свободного времени); *Once bitten, twice shy* (Пуганая ворона куста боится); *First blow is half the battle* (Хорошее начало – половина дела; Доброе начало полдела откачало).

Встречается также и комбинированный перевод: *When two Sundays come together* (После дождичка в четверг); *Fish and company stink in three days* (И лучшая песенка приедается).

Антонимический перевод встречается довольно редко:

*Love should not be all on one side* (Любовь должна быть взаимной).

Следует отметить, что студенты 1 курсов естественнонаучных факультетов изучают английские пословицы и поговорки по темам, предложенным в учебнике *Step by Step*. Студенты второго курса факультета Математики и компьютерных наук начинают изучение профессионального английского с цифр и чисел. Вот тогда, по нашему мнению, и уместно вводить пословицы и поговорки с числительными. Но поскольку количество академических часов ограничено, то пословицами и поговорками мы занимаемся на заседаниях нашего кружка.

Приведем несколько примеров заданий, предлагаемых студентам:

### 1. Match Russian equivalents:

1. Two's company, three's a crowd	a. Что в лоб, что по лбу
2. One for all and all for one	b. Быть на седьмом небе от счастья
3. To put two and two together	c. Один в поле не воин
4. To be at sixes and sevens	d. Практически постоянно
5. Six of one and half of a dozen of the other	e. Только вдвоем можно воплотить мечту в жизнь

6. Nine times out of ten	f. Быть одетым с иголки
7. Dressed (up) to the nines	g. Семь раз отмерь, один раз отрежь
8. Ten to one	h. Почти наверняка
9. Twelve good men and true	i. Третий лишний
10. Sixty-four-thousand-dollar question	j. Один за всех и все за одного
11. To be on cloud nine with happiness	к. Подумай, прежде чем сказать
12. It takes two to tango	l. Двенадцать присяжных заседателей в суде
13. It takes two to make a dream true	m. Сделать правильный вывод
14. Measure thrice and cut once	n. Самый важный и сложный вопрос
15. Second thoughts are best	o. Быть смущенным, растерянным, не в ладу с чем-то

(1i; 2j 3m; 4o; 5a; 6d; 7f; 8h; 9l; 10 n; 11b; 12 c; 13 e; 14g; 15 k)

**2. What proverbs have one and the same meaning?**

Measure thrice and cut once; One man's meat is another man's poison; The coward dies many times, the hero only once; Second thoughts are best; A good beginning is half the battle; One woodcock does not make a wind; A coward dies a thousand times before his death; First think, then speak; One scabbed sheep is enough to spoil a flock; First blow is half the battle; One swallow does not make a summer; One cloud is enough to eclipse the sun; One man's breath is another's death; One drop of poison infects the whole tun of wine.

**3. Read the proverbs and a fable. Say which of the proverbs shows the moral of it.**

- a) A bird in the hand is worth two in the bush;
- b) One swallow does not make a summer;
- c) First come, first served.

A young man spent all his money and sold almost all outer clothes. He had only a warm coat left.

One fine day in the early spring he saw a swallow flying in a field. So the young man believed that spring had really come and sold his coat, too.

It was cold the next morning, a strong wind blew and it was heavily raining. The young man was very cold without his coat. He walked in the field and suddenly found the swallow on the ground. It was dead.

"Silly thing, he thought. Why did you come so early before your time? And now I'm so cold because of you".

**4. Read and translate proverbs and sayings using a dictionary:**

- a) One of these days is none of these days (На днях, значит, никогда);
- b) First catch your hare (Не дели шкуру неубитого медведя);
- c) An hour in the morning is worth two in the evening (Утро вечера мудренее)
- d) A happy marriage is a union of two good forgivers (Счастливый брак – это союз тех, кто может прощать).

**5. Which of the proverbs given above will you use in the following situations:**

- a) “It’s too late and I’m so tired to do my homework. If I don’t finish it today, I will not give it to the teacher tomorrow” - Lisa said to Henry.  
 “Go to bed immediately- replied Henry. I’ll wake you up early in the morning. As far as I know ...”
- b) Marriage is not 50-50; divorce is 50-50. Marriage has to be 100-100. It isn’t dividing everything in half, but giving everything you’ve got.
- c) The racing car driver bragged that his was the fastest, best-built car to run the Indianapolis 500. He said confidently that he was guaranteed to win the race. But his car got two flat tires and he lost the race. So ...
- d) My father lost his job. After the interview in one of the big financial companies they promised to call him during the week. But I think they will never phone him because ...

**6. Answer the following questions using proverbs:**

- a) What can we say to people who come too late to an evening party? (First come, first served)
- b) Do you like braggers? What do you say to them? (First catch your hare)
- c) What do you say when you want to warn somebody to be careful of doing something? (Second thoughts are best)
- d) What do you say when you meet twins in the street? (As like as two peas)
- e) What do you say if you are asked to translate two words having the same meaning? (Six of one and half of a dozen of the other)

Изучение английских пословиц и поговорок способствует:

- развитию логического мышления
- расширению коммуникативных способностей
- развитию прагматической и лингвокультурологической компетенций.

### Литература

1. Васильева Л. Краткость – душа остроумия. Английские пословицы, поговорки, крылатые выражения. М: Центрполиграф, 2006.
2. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. М. Высшая школа, 1985.
3. Michael McCarthy & Felicity O’Dell. English Vocabulary in Use.
4. <http://saying.ru/world/English> – World Sayings.ru – English proverbs and sayings with the transfer in Russian.
5. <http://webprogram.narod.ru/proverb/> English proverbs.

## ФОНЕТИЧЕСКОЕ ВАРЬИРОВАНИЕ В ЛЕЗГИНСКИХ И НЕМЕЦКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ

Аннотация: в статье рассматриваются фонетические варианты лезгинских и немецких пословиц и поговорок, зафиксированные в словарях, сборниках пословиц и поговорок, не связанные с изменениями в плане содержания. Фонетическое варьирование не столь распространённое явление среди пословиц и поговорок литературного языка.

*The given article considers phonetic variants of the lezghin and german proverbs and sayings, fixed in the Dictionaries of proverbs and sayings, not connected with the changes in the meaning. Phonetic variants are not as common among the proverbs and sayings of the literary language.*

Ключевые слова: пословицы, поговорки, варьирование, фонетика, инвариант.

Как известно, вариативность (вариантность) является фундаментальным свойством языковой системы и функционирования всех единиц языка [Бондаренко 2011: 5]. Категория вариантности даёт представление о том, что какая-либо языковая сущность может модифицироваться, иметь разновидности, разные способы выражения или отклоняться от некоторой нормы. При этом обязательным условием варьирования языкового знака является тождество. Установление границ (пределов) варьирования представляется необходимым.

Согласно существующему определению, под вариантами понимаются разные проявления одной и той же сущности, например, видоизменения одной и той же единицы, которая при всех изменениях остаётся самой собой [Ахманова 2007]. И хотя сущность как таковая недоступна для непосредственного восприятия, она как инвариант может быть выявлена путём анализа вариантов, представляющих собой её конкретные проявления.

Характер и особенности варьирования языковых единиц того или иного типа определяется их уровневым положением в системе языка, иерархической высотой, т.е. структурной организацией единицы, и «...по направлению от низших единиц к высшим, от низших уровней языка к высшим возрастает количество конструктивных единиц уровня, увеличивается архитектурная сложность данных единиц, возрастает сложность их парадигматических и синтагматических отношений, возрастает степень их вариативности» [Макаев 1962: 49].

Приведённое выше высказывание даёт основание предполагать, что пословицы и поговорки (ПП) обладают наибольшей амплитудой варьирования среди ФЕ. Об этом, в частности, пишет Г. Бургер относительно немецких пословиц, отмечая, что они варьируются в большей мере, чем другие ФЕ [Burger 2003].

Действительно, для многих ПП в лезгинском и немецком языках имеется не только одна («основная» или «нормальная») форма, зафиксированная в словарях и сборниках пословиц и поговорок, но и два, и более вариантов.

В лингвистической литературе принято различать два типа вариантов – узуальные (традиционные, языковые) и окказиональные (речевые). Под узуальными вариантами подразумеваются закрепленные нормой языка видоизменения материального состава фразеологических единиц. Они представляют собой фиксируемые в словарях более или менее различающиеся способы выражения одного и того же смысла, например: лезг. *Лам гатаз тахъайла, нурар/палан гатада* ‘осла побить когда не смог, седло/вьючное седло бьет’ «Кто не сумеет побить осла, тот бьет ослиное седло»; нем. *Wie man sich bettet, so schläft/liegt man* ‘как себе постелешь, так и спишь/лежишь’ «Как постелешь, так и поспишь».

Релевантным признаком узуальных вариантов является наличие семантического тождества с исходной формой. Отсутствие этого признака приводит к образованию окказионального варианта. Окказиональные варианты относят не к традиционным вариантам, принадлежащим системе языка, а к авторским преобразованиям, как наиболее эффективным приемам преобразования фразеологизмов в прагматическом аспекте.

Варьированию подвергаются все стороны ПП: фонетическая, лексическая, морфологическая, синтаксическая. Оно бывает «чистым», если затрагивает один какой-либо уровень языка, или чаще всего смешанным (сложным), охватывая сразу несколько уровней. Таким образом, в отдельных работах, исследователями принимается традиционный путь описания варьируемых ПП – уровневый, как в языке, так и в речи.

Фонетическое варьирование не столь распространённое явление среди пословиц и поговорок литературного языка. Предполагают, что это объясняется, самой природой литературного языка, с его тенденцией сохранить чистоту своей фонетической системы от всяких «посягательств» со стороны других диалектов [Гюльмагомедов 1990: 49].

Имеющиеся фонетические варианты среди ПП лезгинского языка возникли в силу различных факторов и удерживаются, благодаря различным причинам. Фонетические варианты *Чехидаз яб тагайди, чехи баладик/беладик акатда* ‘взрослого не послушавший в большую беду попадёт’ возникло и удерживается в языке, потому что в говорах, которые лежат в основе литературного языка, слова *бала/бела* функционируют и в свободном употреблении с таким же фонетическим обликом.

Фонетически варьирующиеся компоненты являются орфографическими вариантами слов литературного лезгинского языка. Такие варианты приводятся часто в словарях на своём месте по алфавиту с отсылкой к нормативной форме, например: *Гъилевайди ахъайна, цававайдахъ калтугмир/Гъиле авайди акъудна, цава авайдахъ галтугмир* ‘в руках имеющееся отпустив, за на небе имеющимся не гонись’ в значении «Лучше синица в руках, чем журавль в небе».

Варьирование фонетического облика глагольных компонентов в отдельных ПП объясняется некоторыми фонетическими процессами,



происходящими в лезгинском языке, где, как известно, гласные звуки, как в предударной, так и в послеударной части слова, подвергаются редукции, что ведёт к их ослаблению или выпадению, например: *Авачир чан азраилдиз жэгьйдач*/Авачир ччан азраилдизни жэгьйдач 'не имеющуюся душу и Азраил (ангел смерти) не найдёт' «На нет и суда нет». Лезгинская орфография может сохранить ослабленный гласный элемент, а может и зафиксировать выпадение гласного элемента в безударной позиции, например: *РацІам дуьзериз кІан хъайила, вил акъатна*/*РацІам туькІуьнайрал вил акъатна* 'брови исправляя, глаз выколол' «Хотел сделать добро, а оказал медвежью услугу».

У пословицы *ЦІийи саф хкунихъ жеда*/*ЦІийи саф хканихъ жеда* 'новое сито на крючке бывает' варьирующийся компонент *хкунихъ* в свободном употреблении характерен для литературного языка, а *хканихъ* для говоров ахтынского наречия. Функционирование варианта с *хканихъ*, очевидно, можно объяснить стремлением носителей литературного языка каким-то образом отличить в литературном языке ФЕ и свободное сочетание с тем же компонентом. То же самое можно сказать и о лезгинских пословицах *Ферсуз хцелай ферли балкІан хъсан я*/*Ферсуз хцелай ферлу балкІан хъсан я* 'чем бесполезный сын бесполезный конь лучше'.

Фонетические варианты в немецких пословицах и поговорках также немногочисленны. Они образуются с помощью таких фонетических явлений как опущение звуков. Опущению подвергаются как гласные, так и согласные, а также слоги. Среди гласных редуцируется гласный звук –е в конечной безударной позиции, например: *Wo man das Gut(e) hegt, da wächst es* 'где добро оберегаешь, там растёт оно'; *Unrecht Gut gedeih(e)t nicht* 'несправедливое благо не процветает'; *Was lang(e) währt, wird gut* 'что долго длится, становится хорошим'. Подвергающиеся в редукции согласные и слоги также находятся в конечной позиции, например: *Friede(n) ernährt, Unfriede(n) verzehrt* 'мир питает, раздор съедает'; *Der Schreck(en) ist oft größer, als die Gefahr* 'страх есть часто больше, чем опасность'.

Однако немецкая орфография фиксирует не все случаи редукции гласного –е. Фонетические варианты некоторых слов обусловлены и могут быть обусловлены лишь путём тщательного изучения их этимологии. Вариантность подобного рода присуща лишь небольшой группе имён существительных, образующих в немецком языке особый тип склонения, так называемую переходную группу. В более ранние периоды существительные этого типа склонялись по слабому склонению. Затем под влиянием сильного склонения они получили –s в родительном падеже, а в именительном падеже появилось окончание –n по аналогии с косвенными падежами. Так, наряду с **Friede** имеется и форма **Frieden**. Формы с –n из этих слов употребительней, например: *Wo kein Friede(n) ist, da ist auch kein Glück* 'где нет мира, там нет и счастья'.

## Литература

1. Ахманова О. С. Вариант // Словарь лингвистических терминов. М.: КомКнига, 2007.
2. Бондаренко В.Т. Устойчивые фразы в русской речи Монография. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Ломоносова, 2011. С.5.
3. Гюльмагомедов А.Г. Фразеология лезгинского языка. Махачкала: Дагучпедгиз, 1990. С.49.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. / <http://tapemark.narod.ru/les/>
5. Макаев Э.А. Понятие давления системы и иерархия языковых единиц. // Вопросы языкознания. №5, 1962. С.47-52.
6. Burger H. Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin, 2003.

**Ибрамхалилова З.Т.**  
(г. Махачкала)

### **К ВОПРОСУ ОБ ИДЕНТИФИКАЦИИ СУБСТАНТИВНЫХ КОНВЕРБОВ В ЛЕЗГИНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

*Аннотация: В статье рассматриваются таксисные конвербы субстантивной семантики в сопоставлении с соответствующими таксисными единицами английского языка. Семантические, функциональные и формальные границы отнесения конвербов к группе адвербиальных, адъективных и субстантивных являются довольно размытыми. Предлагаемая интерпретация субстантивных конвербов на материале лезгинского языка позволяет получить о них более ясное представление и служит дополнительным аргументом в пользу их трактовки как одной из форм выражения таксиса. Их сопоставление с нефинитными формами английского языка в таксисной функции представляют интерес для типологии таксиса.*

*Ключевые слова: зависимый таксис, субстантивный конверб, масдар, субстантивированное причастие, герундий, отглагольное имя абстрактного значения*

В лезгинском языке имеется развитая система регулярно функционирующих специальных глагольных форм, предназначенных для выражения категориальных отношений зависимого таксиса. Многие грамматисты лезгинского языка [Гаджиев 1963, Талибов 1966, Гайдаров 1991 и др.] достаточно давно отмечали тот факт, что эти формы, являясь частью сложного предложения, вступают с главным предикатом в обстоятельственные отношения. Но при этом возникали затруднения в установлении их грамматического статуса в языке. Вышеописанные глагольные формы не

рассматривались с точки зрения таксиса до появления в свет монографии «Категория таксиса в разноструктурных языках», где авторы обстоятельно анализируют фактический материал дагестанских языков в сопоставлении с различными по структуре языками и приводят достаточно доводов в пользу трактовки данных глагольных форм в качестве специализированных таксисных форм – конвербов (см. подробнее в [Керимов, Ханбалаева 2009]). Как выяснилось, не только адвербиальные и адъективные, но и субстантивные глагольные формы – *субстантивные конвербы (СК)* лезгинского языка обладают предикативностью в достаточной степени, чтобы выражать таксисные отношения. Известно, что таксисные значения одновременности / разновременности действий во времени регулярно возникают в результате взаимодействия видовых форм глагола и зависимой от него глагольной формы. В адвербиальных и адъективных конвербах аспектуальные значения совмещаются с обстоятельственными и адъективными отношениями соответственно. Вполне закономерно, что и субстантивные глагольные формы способны выражать вторичную предикацию как процесс, как динамично разворачивающееся действие, сопутствующее действию главного предиката предложения. Однако вопрос о том, какие конвербы следует отнести к субстантивным, остается пока размытым. По нашим наблюдениям, с такими формами прежде всего ассоциируются *масдары*, традиционно занимающие центральное положение в системе лезгинского глагола, являясь своеобразным «началом начал» всех глагольных форм в лезгинском языке.

Приведем примеры (в качестве источника примеров из лезгинского языка использован НКЛЯ и устная разговорная речь):

1 (а) *Абурни зун хъыз цав (1) алахъуникди гзаф шад (2) хъанвай.* - `Они, так же как и я, очень (2) обрадовались (оттого, что) небо (1) прояснилось. (букв.: Они, так же как и я, очень (2) обрадовались (1) прояснению неба)` (Ф. А.).

Рассмотрим близкое английское соответствие:

1 (b) *People (1) move according to (2) growing or (3) falling of their well-being.* `Люди (1) **переезжают** в зависимости от (2) **роста** или (3) **падения** их благосостояния` (букв.: Люди переезжают в зависимости от того, растет или падает их благосостояние [<http://lengish.com/grammar/theme-46.html>]).

2 (а) *Ва икI (1) акуни абуроз (2) хуш гъизвай.* – `(1) **Понимать** это им (2) **было приятно**` (букв.: `Понимание этого было им приятно`. ) (А. Къ.).

2 (b) *The preparations and (1) unleashing of two world wars (2) led not to the strengthening but to the weakening of imperialism's international position.* - `Подготовка и (1) **развязывание** двух мировых войн (2) **привело** не к упрочению, а к ослаблению позиции империализма на международной арене` [<http://www.homeenglish.ru/Grammarverbálnoun.htm>].

В примере 1 (а) СК *алахъун-и-кди* выражает наряду с действием, которое имплицитно заключено в его семантику, сопутствующее таксисное значение причины (обрадовались отчего). СК образуется прибавлением к основе *алахъун* - флексии направительного I падежа *-и-кди*. В английском языке ему соответствует аналитическая конструкция *according to growing and falling*. Без

предлога *according to*, в данном предложении не будет реализовано таксисное значение причины. В лезгинском языке данное значение передается синтетически, в пределах одной языковой единицы – конверба *алахун-и-кди*, а в английском языке аналитически. В английском языке данному СК соответствует отглагольное существительное, так как ему, как и масдару лезгинского языка, свойственна парадигма и существительного, и глагола. Однако следует оговорить, что не все отглагольные существительные английского языка будут изоморфны лезгинскому масдару. Речь идет лишь о тех единицах, которые выражают процесс. А это возможно лишь тогда, когда девербатив английского языка мотивирован семантически «подходящим» глаголом, а именно: глаголом с семантикой изменения состояния или признака. Большая же часть отглагольных существительных английского языка несет в себе больше семантику предметности как результата какой-то деятельности или рода занятий (*a building, skating*).

В примере 2 (а) СК образован флексией эргативного падежа *-и*, присоединенной к основе *акун-`понимание`*. В лезгинском языке и в субъектно-объектных отношениях реализуются таксисные отношения; в данном случае выражение последовательности действий в едином временном отрезке – отношения следствия, связано с интерпретивно-оценочными отношениями. Как видно из примера, отглагольное существительное *unleashing* в сочетании с финитной формой глагола *led* реализует те же таксисные отношения, что и в примере из лезгинского языка.

И. В. Недялков [2003:158], рассматривая конструкции зависимого таксиса в исследовании, посвященном проблемам теории инвариантности функциональной грамматики, объединяет деепричастие как прототипическую форму зависимого таксиса и масдары (наряду с герундием в романских языках) термином *конверб*. Способность имени действия лезгинского языка, называемого масдаром, в предложении вступать с соседствующим главным предикатом в различные таксисные отношения объясняется двойственной природой данной глагольной формы, обладающей признаками и глагола, и существительного. Так, масдар не только управляет падежами всех членов предложения, которые зависимы от него, но и сам склоняется по падежам, как существительное. Например: *ученик атун – `приход ученика`* (букв.: `ученика прийти//приход`), но: *ученикди къачун – `взятие учеником`* (букв.: `ученик – с окончанием специального эргативного падежа субъекта – `взять//взятие`). Как видим, падежная форма реального субъекта при масдаре зависит от семантики последнего (эргативный падеж при переходном значении и именительный – при непереходном). Характер семантических отношений, которые возникают между СК и главным предикатом, определяется падежной флексией СК. Иногда категориальная семантика СК обогащается соответствующим контексту послелогом. В зависимости от комбинаторики семантики падежной флексии и послелога, а также семантического и аспектуального значения глагола, мотивирующего конверб, рождаются различные обстоятельственные отношения между главным и зависимым предикатами предложения: причины, цели, времени, имеющие непосредственное отношение к таксису. Например:

3 (a) *Тенфе къаридин салан ниплезни пер (1) ягъун патал Къудрат атана (2) кланзавай Шагъ-Бубадиз.* – `Шах-Буба (2) хотел, чтобы Кудрат (1) вскопал огород старухи Тенфе` (букв.: `Шах-Буба (2) хотел, чтобы Кудрат пришел для (1) вскапывания огорода старухи Тенфе`) (А. Къ.).

3 (b) *Life (1) seemed worth (2) fighting for.* – `Жизнь (1) казалась стоящей того, чтобы (2) бороться за нее` (Dreiser) (букв.: `Жизнь казалась стоящей борьбы за нее`) [Гуревич 2009].

Очевидно, что здесь актуализируются таксисные отношения цели, которые в значительной степени обусловлены семантикой послелого *патал* `для того, чтобы` в лезгинском языке, а в английском – предлогом *for* `для`.

Исследование показало, что помимо масдара к СК можно отнести и *субстантивированные причастия*. Как известно, причастие в лезгинском языке имеет две формы – определительную (атрибутивную), представляющую собою основу причастия и выступающую в роли определения, и субстантивированную форму. Атрибутивная форма причастия относится к адъективным конвербам лезгинского глагола. При субстантивации причастия словоизменительным формантом выступает система флексий имени существительного, то есть суффиксы –ди для единственного и –бур для множественного числа, например, *атай-ди* `прибывший`, *атай-бур* `прибывшие`. Соответственно, причастие приобретает способность склоняться по всем падежам, выполняя все синтаксические функции существительного и повторяя его «роли» на синтагматической оси. Если при этом данная форма сохраняет значение динамичности, то есть выражает действие, то имеются все основания отнести эту форму к СК лезгинского языка. Следует оговорить, что в контексте данного исследования не рассматриваются те субстантивированные причастия, которые теряют свои глагольные качества, приобретая значение существительного, в силу того, что в таких случаях оно не несет в себе предикативного значения, ограничиваясь только номинативной функцией. Например: *Заз недайдакай дарвала кунач* (М. Кур.) `Я не испытал нужды в **съестном**` (пример из [Гаджиев 1963: 76]). В остальных случаях СК на –ди способен актуализировать таксисные отношения одновременности / разновременности. Как правило, падежная флексия СК –ди выражает только именительный падеж. Например:

3. *Вун чи квализ (1) атайди, заз гзаф (2) хвешу хъана.* `Когда ты (1) пришел в наш дом, я (2) обрадовался` (букв.: `Ты в наш дом (1) пришедший, мне (2) стало радостно`).

Данным СК переводятся на русский язык придаточными предложениями времени. Временные отношения здесь совмещены с причинными: *так как ты пришел к нам домой, я обрадовался*. Подобные конвербы субстантивной семантики, выражающие обстоятельственные значения, встречаются чаще в разговорной речи. Например, *Марф къвайиди, гъава серин хъана.* `Когда пошел дождь, погода стала прохладной`.

Но наиболее распространенным является употребление субстантивированного причастия в какой-либо падежной форме в сочетании с послелогом.

4 (a) *Чи эхиримжи заседание кыле (1) фейидалай унихъ зур йис (2) алатнава. `После того, как наше последнее заседание (1) было проведено, (2) прошло полгода` [Лезги газет 2012].*

Рассмотрим близкое английское соответствие:

4 (b) *(1) After shaving more closely than usual he(2) went outside.- `После того, как он побрился более тщательно, чем обычно, он вышел во двор` [Гуревич 2009].*

В примере 4 (a) СК *фейидалай* `проведения` употреблен в местном падеже удаления I в сочетании с послелогом *унихъ* `после`. Здесь выражаются отношения последовательности действий в едином временном отрезке. В английском языке с такими СК коррелируют герундий с соответствующим по смыслу предлогом *after* `после`.

Третий подтип СК – это, по терминологии Б. Талибова [1966], *отглагольные имена абстрактного значения*. С предыдущими формами их объединяет то, что они способны выступать в качестве зависимого предиката предложения и выражать таксисные значения, и при этом повторяют парадигматику существительного. Они образуются присоединением флексии – *вал* к различным финитным формам глагола. Иногда, в качестве мотивирующей основы выступает адъективный конверб. Эта флексия способна изменяться в предложении по падежам. Особенностью данной подгруппы СК является то, что в форме косвенных падежей данный конверб проявляет субстантивные свойства в большей степени, чем будучи в форме именительного падежа. Поэтому нам кажется, что к СК будут относиться отглагольные имена абстрактного значения во всех падежах лезгинского языка, кроме СК в именительном падеже.

5 (a) *ИкI, Витебскда, Дамаскда ва Каракуьреда авай сурарин къванери пак кас нудра (1) рагъметдиз фейивилин гъакъиндай (2) шагъидвалзава. – `Так, имеющиеся в Витебске, Дамаске и селении Каракуьре надгробные памятники о том (2) свидетельствуют, что святой человек (1) умер три раза` (букв.: `Так, имеющиеся в Витебске, Дамаске и селении Каракуьре надгробные памятники (2) свидетельствуют о святого человека (1) умирании три раза`) [Лезги газет 2012].*

Переведем данное предложение на английский язык:

5 (b) *So, there are some gravestones in Vitebsk, Damascus and Karakyure that (2) indicate the holy man (1) having died three times.*

В примере 5 (a) конверб *рагъметдиз фейивилин* употреблен в форме родительного падежа. В примере 5 (b) ему соответствует причастная форма *having died*. В обоих примерах выражены отношения предшествования действий. Таксис здесь осложняется эвиденциональными отношениями.

6 (a) *Ахна ректорди Мевлидахъ элкъвена, вирдаз (1) ван къведайвал (2) лагъана: Гила, Мевлид, къенин йикъалай вун декан я. – `Затем ректор, повернувшись к Мевлиду, (2) сказал, чтобы все (1) услышали: «Теперь, Мевлид, с этого дня ты декан»` (А. М.).*

Переведем данный пример на английский язык:

6 (b) *Then the chancellor(2) said turning to Mevlid, (1) in order that everyone (1) should hear, 'Now, Mevlid, from here on you are the dean'.*

В примере 6 (а) таксисные отношения между зависимым и главным предикатами осложняются целевой обусловленностью. СК *ван къведайвал* является отглагольным существительным абстрактного значения в ед.ч. и родительном падеже, образованным от финитной формы глагола. Несмотря на способность лезгинского СК на *-вал* склоняться по образцу имени существительного, семантика действия здесь более значима, она в какой-то степени затушевывает его номинативные свойства. В английском языке с ним соотносима зависимая часть придаточного предложения, как аналитическая форма выражения зависимого таксиса.

Итак, были показаны основные причины для включения вышеописанных глагольных форм лезгинского языка в отдельную группу субстантивных конвербов. Третий подтип СК охарактеризован в [Керимов, Ханбалаева 2009] как адвербиальные конвербы. По-видимому, к адвербиальным конвербам можно отнести только форму на *-вал* в именительном падеже. Данные конвербы функционируют в предложении в любой падежной форме, свойственной существительному. Другие адвербиальные конвербы таких свойств не проявляют. Их аффиксы (*-ла, -маз, -мазни* и т. д.) являются «окаменелыми» образованиями, не имеющими в современном языке мало общего с падежными флексиями. Таким образом, классифицируя характеристику конвербов следует руководствоваться не только их функционально-семантическими характеристиками, но принимать в расчет и формальные показатели. Следует оговорить, что в отличие от адъективных конвербов, которые выражают таксисные отношения совместно с атрибутивными, и СК и адвербиальные конвербы выражают таксисные отношения совмещено с обстоятельственными. Если адвербиальные и адъективные конвербы отличаются друг от друга не только формально, но и по семантике, то разграничение субстантивных и адвербиальных конвербов проводится в большей степени на формальной основе, что следует учитывать при классификации конвербов.

### Литература

1. Гаджиев М.М. Синтаксис лезгинского языка. Ч. II. Сложное предложение – Махачкала, 1963
2. Гайдаров Р.И. Основы словообразования и словоизменения в лезгинском языке (Пособие для учителя). Махачкала: Дагучпедгиз, 1991.
3. Гуревич В. В. Практическая грамматика английского языка (учебное пособие). Москва: Наука, 2009
4. Керимов К. Р., Ханбалаева С. Н. Категория таксиса в разноструктурных языках: монография / под общ. ред. М. Е. Алексеева. Махачкала: Academia, 2009. 239 с.
5. Недялков И. В. Зависимый таксис в разноструктурных языках: значения одновременности/предшествования / следования // Проблемы функциональной грамматики. Семантическая инвариантность /

вариативность: монография / под общ. ред. А. В. Бондарко. СПб.: Наука, 2003. С. 156-173.

6. НКЛЯ – Национальный корпус лезгинского языка. Электронный ресурс: [http://dag-languages.org/LezgianCorpus/search/?interface\\_language=ru](http://dag-languages.org/LezgianCorpus/search/?interface_language=ru)
7. Талибов Б.Б. Грамматический очерк лезгинского языка // Талибов Б., Гаджиев М. Лезгинско-русский словарь. М., 1966. С. 538–602.
8. <http://www.homeenglish.ru/Grammarverbalnoun.htm>
9. <http://lenglish.com/grammar/theme-46.htm>

**Иразиева П. М.**  
**Агаларова Р. И.**  
(г. Махачкала)

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ОДИН ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

*Аннотация: в статье рассматривается проектная деятельность как один из эффективных методов в процессе формирования и совершенствования социокультурной компетенции учащихся средней школы. Приводится анализ этапов работы над проектом, уточняется комплекс педагогических условий, способствующих эффективному использованию данного метода.*

*Ключевые слова: личностно – ориентированное обучение, метод проектов, мотивация, творческая реализация в процессе обучения, эффективность.*

Результаты наблюдения и педагогических исследований свидетельствуют, что российские школьники испытывают значительные трудности в использовании полученных ими знаний в новых непривычных ситуациях, они плохо используют выработанный в школьных условиях багаж знаний при ориентации в условиях реального мира. Это говорит о том, что учебный процесс в нашей средней школе недостаточно адаптирован к меняющимся с каждым днем социальным запросам страны. Ослаблено внимание школы к гражданскому воспитанию молодого поколения, формированию «Я – Концепции», навыкам межличностных отношений. А все это весьма близко по своему содержанию материалу уроков иностранного языка. Представляется правомерным, что предмет иностранный язык располагает всеми возможностями для воспитания образованного человека нового времени, который:

- а) способен думать самостоятельно, умеет решить множество быстро возникающих деловых проблем;
- б) способен к интерактивному межкультурному диалогу;



в) владеет навыками самостоятельной работы в приобретении новых знаний. [Агаларова 2011]

Ведущие методисты в области обучения иностранным языкам считают, что развивающие резервы иностранного языка наиболее полно раскрываются и реализуются в условиях личностно-ориентированного подхода. [Гальскова 2000: 95]

Одним из эффективных способов реализации данного подхода является проектная методика.

Применительно к уроку иностранного языка, проект - это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта. [Мацкевич 2004: 61]

Применение проектной методики повышает интерес учащихся к изучению иностранного языка путем развития внутренней мотивации при помощи переноса центра процесса обучения с учителя на ученика. А позитивная мотивация – это ключ к успешному изучению иностранного языка.

В современном образовании все больший акцент делается на работу с информацией. Ученикам важно уметь самостоятельно добывать дополнительный материал, критически осмысливать получаемую информацию, уметь делать выводы, аргументировать их, располагая необходимыми фактами, решать возникающие проблемы. Поэтому и необходимо, используя проектную методику и информационные технологии, расширить кругозор учащихся за счет получения новой информации, углубленных знаний о странах изучаемого языка с помощью дополнительной литературы.

Ценность метода проектирования заключается в следующем:

- предоставление учащимся возможности общения, обусловленного необходимостью совместного выполнения задания на иностранном языке в группе;
- развитие умения работать со справочной литературой и компьютерной сетью Интернет с целью поиска необходимой информации;
- развитие самостоятельности и инициативы учащихся;
- наглядность результата работы и ее публичная презентация;
- развитие творческих способностей учащихся.

Проектный метод помогает развивать языковые и интеллектуальные способности, устойчивый интерес к изучению языка, потребность в самообразовании. В конечном итоге предполагается достижение коммуникативной компетенции, т. е., определенного уровня языковых, страноведческих, социокультурных знаний, коммуникативных умений и речевых навыков, позволяющих осуществлять иноязычное общение. [Филоненко 2000: 84]

Данная методика приучает обучаемых творчески мыслить, самостоятельно планируя свои действия, возможно, варианты решения, стоящих перед ним задач, а принципы, на которых она базируется, делают обучение по ней возможным для любого возрастного контингента.

С точки зрения доминирующей в проекте деятельности можно выделить следующие виды проектов:

- 1) исследовательские (страноведение, обобщение научных знаний, исторические, экологические и т.д.)
- 2) информационные (мультимедийные презентации)
- 3) творческие (сочинения, перевод, сценарии, стенгазеты и т.д.)
- 4) ролевые (игры - драматизации, инсценировки)
- 5) предметно-ориентированные (монопроекты, межпредметные проекты)

Результатом систематического применения проектной методики является развитие у учащихся навыка спонтанной речи. Учащиеся свободно общаются в группе на иностранном языке, совместная деятельность по подготовке проекта создает мотив для коммуникации. Практика показывает, что вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Обучению придается коммуникативная направленность, смысл которой заключается в расширении общего кругозора учащихся, развитии их памяти, мышления, интеллекта, в создании атмосферы непринужденности и эмоциональной стабильности, сотрудничества с учениками. Учащиеся учатся высказывать свое мнение, прислушиваться к мнению других, обсуждать и приходиться к согласию. Кроме того, работа над проектом дает учащимся возможность выявить таланты, например, оформительские, которые не менее важны для успеха проекта. Учащиеся со слабой языковой подготовкой получают индивидуальные задания и обучаются в собственном темпе. Это помогает ученикам реализовать себя как творческую личность, активно участвовать в учебном процессе, одерживать победы. Следовательно, метод проектов является одним из самых мощных стимулов мотивации изучения иностранных языков, так как в работу над проектом вовлечены все учащиеся, независимо от способностей и уровня языковой подготовки.

Каждый проект соотносится с определенной темой, предложенной авторами учебника или сформулированной учителем совместно с учащимися.

Общая процедура выполнения проекта по любой теме следующая:

- обсуждение формы и содержания проекта - в классе и по группам;
- сбор и обсуждение необходимой информации;
- организация и оформление материала;
- презентация проекта;
- обсуждение результатов и подведение итогов.

Этап презентации проекта является наиболее важным, так как на этом этапе происходит демонстрация результата работы. Защищая свой проект учащиеся отвечают на вопросы одноклассников, доказывают свою точку зрения, объясняют свой выбор, что также готовит учащихся к защите более серьезных исследовательских проектов в будущем. Учащимся можно предложить памятку, содержащую некоторые правила по презентации проекта и речевые опоры, позволяющие начать, вести и завершить свой рассказ. Для использования в речи предлагаются клише типа: I think..., I am sure..., It seems to me..., As for me... и т.д.

После презентации проектов предполагается общая дискуссия, которая должна быть заранее продумана учителем.

Необходимо отметить, что метод проектов позволяет реализовать не только образовательные задачи, но и социокультурные, воспитательные, задачи гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса в целом. [Полат 2000: 31]

Таким образом, проектная методика является эффективной инновационной технологией, которая значительно повышает уровень владения языковым материалом, внутреннюю мотивацию учащихся, уровень самостоятельности школьников и сплочённость коллектива, а также общее интеллектуальное развитие учащихся.

### Литература

Агаларова Р. И. Использование возможностей иностранного языка в обучении и воспитании старшеклассников посредством проектной методики//Вестник ДГПУ, Вып. 1, 2011.

Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М., 2000;

Мацкевич Т. А. Инновационные Педагогические технологии. Самара, 2001;

Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка//Иностранные языки в школе. 2000. №2.

Филоненко Е.А. Проектная методика – одна из активных форм обучения английскому языку. М., 2000;

**Исмаилова С.С.**  
(г. Махачкала)

### **ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МОЛОДЁЖНОГО СОЦИОЛЕКТА В РОМАНЕ М. КАРДИНАЛЬ «LA CLE SUR LA PORTE»**

*Аннотация: автор анализирует лексико-семантические группы жаргонизмов, их частотность и плотность употребления, а также основные функции на материале художественного текста.*

*Ключевые слова: молодежный социолект, жаргонизм, лексико-семантическая группа, обособленность.*

Большинство исследователей отмечают, что социолектом называют совокупность языковых особенностей, присущих какой-либо социальной группе – профессиональной, сословной, возрастной и т.п. – в пределах той или иной подсистемы национального языка. Есть и более краткая дефиниция данного термина: "Социолектом называют совокупность языковых особенностей, присущих какой-либо социальной группе" [Беликов 2001: 47].

Арго, жаргон, сленг (термин в англистике) – это разновидности социолекта. Специфика каждого из этих языковых образований обусловлена профессиональной обособленностью тех или иных групп (например, компьютерный жаргон), либо их социальной отграниченностью от остального общества (например, воровское и студенческое арго). «Молодёжный жаргон – это особый подъязык в составе общенационального языка, используемый людьми в возрасте от 14 до 25 лет в непринужденном общении со сверстниками. Молодёжный язык характеризуется как особым набором лексических единиц, так и спецификой их значения. Носители – это социально-демографическая группа в составе народа, который объединяет, прежде всего, возраст [Уздинская 1991: 56].

Говоря об особенностях молодежной коммуникации, следует обратить внимание на то, что молодежный вариант речи зарождается, прежде всего, в городах, зонах массового скопления молодежи. Исследователи [Calvet 1994: 214] справедливо отмечают, что в молодежной сфере общения на первый план выступает не стремление засекретить язык, а прагматико-идеологическая идея противопоставить свою мораль, свои идеалы, свой образ мыслей и свое поведение миру взрослых, общепринятым социальным и поведенческим образцам.

Французский молодёжный жаргон первоначально функционировал только в устной форме, но впоследствии он начал использоваться и писателями, которые в своих произведениях стремились наиболее точно описать реалии современной жизни героев, дать читателям почувствовать атмосферу описываемых событий и установить более тесную связь между произведением и читателями. Одним из таких писателей является Мари Кардиналь, роман которой под названием «La clé sur la porte» («Ключ в двери») был выбран нами в качестве материала для исследования

В своем романе М. Кардиналь воспроизводит события конца 60-х – начала 70-х гг. XX-го века. Этот период привлек писательницу своей возможностью поведать читателю о современных проблемах воспитания, о молодежи, он дал ей возможность рассмотреть острейшую проблему всех времен и народов – проблему взаимоотношений отцов и детей. Главная героиня стремится создать в доме атмосферу искренности и доверия. Её дом открыт для всех друзей и знакомых её детей, именно для них она оставляет ключ в двери – ключ к пониманию и любви к детям.

Роман насыщен жаргонизмами: на 113 страниц нами зарегистрирована 171 жаргонная лексическая единица, таким образом, плотность употребления составляет примерно 3 жаргонизма на каждые две страницы.

Анализ данного произведения позволил нам выделить следующие лексико-семантические группы жаргонизмов:

\* наркотики (18): *hach* «гашиш, анаша», *acide* «ЛСД (наркотик)», *came* «наркотик», *drogues dures* «тяжелые, наркотики», *opium* «опиум»;

\* человек и его характеристика (13): *tes* «мужчина», *papa* «женщина, девчушка», *pisseuse* «девчонка», *dingue* «псих», *sympa* «симпатичный, славный», *loulou* «хулиган, шпана», *fricky* «чудовище, экстравагантный

человек», *pipelette* «консьержка», *con* «глупый, дурацкий», *rauté* «тун, субъект», *zazous* «стиляги»;

\* быт и еда (9): *bouffer* «жрать»; *bouffe, tambouille* «еда, жратва»; *piquette* «слабое вино, бурда»; *baraque, piaule* «дом, хата»; *avoir la dent* «быть голодным», *astiquer* «вздуть, взгреть»; *les pices* «барахолка, толкучка»;

\* одежда (6): *nippe, fringues, sapes* «тряпки, шмотки»; *pompes* «ботинки, туфли»; *sapé, fringué* «одетый»;

\* учеба (5): *bachot* «экзамен на степень бакалавра», *colle* «оставление после уроков», *prof* «учитель, -ница», *maths* «математика», *bouquin* «книга, книжка», *foirer* «провалиться (на экзамене)»;

\* работа и деньги (5): *petit boulot* «неквалифицированная работа», *fric* «деньги», *rognon* «деньжата, гроши», *friqué* «богатый, при деньгах», *attendre la manne* «ожидать денег».

Рассказ ведется от первого лица, и именно рассказчик употребляет больше всего жаргонизмов (115 слов). Почему 43-летняя мать трёх детей употребляет молодёжную лексику? Всё дело в том, что главным в воспитании она считает доверие и понимание. Она старается быть всегда рядом, выслушать, понять и решить проблему. И она использует язык, как ключ к сердцу каждого ребенка, который приходит в её дом.

У каждого, кто приходит в дом главной героини, есть свои проблемы. Проблема Франсуазы, шестнадцатилетней девушки, – незапланированная беременность. Рассказывая историю своей любви и её последствий, она употребляет такие слова, как: *être fou(folle), dingue de qn* «быть без ума от», *raconter des salades* «навать, наплести», *crever les yeux* «лезть в глаза», *zut* «черт».

Проблема Софи – отсутствие взаимопонимания в семье, именно поэтому она сбежала из дома и пошла по наклонной. Слова, которые она использует в речи, отражают суть её проблемы: *fumer* «курить «травку», *se faire piquer par* «быть арестованным, схваченным», *trouille* «страх».

Фредерика тоже сбежала от родителей: *filer en douce* «потихоньку исчезнуть».

Другая беглянка, Муссия, рассказывает о своих проблемах с мамой, употребляя такие жаргонизмы, как: *tuile* «неудача, неприятность», *flanquer* «влепить, дать», *sanasson* «кляча».

Одной из проблем молодых людей – отсутствие денег и работы. Мало кто берет на работу людей без опыта работы. Берtrand, один из друзей Грегуара, идет на все, чтоб получить вакантное место. Обычно он не следит за своим внешним видом, но на встречу с работодателем старается одеться приличней. В новой одежде он чувствует себя неуверенно и использует такие слова молодёжного языка, как: *pompes, se flinguer, sympá, coller les jetons à qn* «пугать, наводить страх», *ça a foiré* «произошла осечка».

Наркотики – это ещё одна проблема молодёжи. Кто-то из персонажей уже пострадал от них, как например, Лакдар-алжирец, один из друзей главной героини и бывший наркоман. Его речь полна жаргонизмов и всего того, что было связано с наркотиками в его жизни: *junky* «наркоман», *сате* «наркотик»,

*pour pas un clou* «незадарма», *cool* «спокойный, раскованный», *planer* «находиться под действием наркотического опьянения», *terde* «дерьмовое положение», *détraquer* «портить, губить», *c'est dégueulasse* «это отвратительно, гнусно».

Сесиль, подруга Грегуара, рассказывает автору о наркотиках и их воздействии на людей: *se défoncer à qch, se camer*, «принимать наркотики», *acide* «ЛСД (наркотик)», *descendre* «не быть под действием наркотического опьянения», *avoir un saford noir* «хандрить, пребывать в черной меланхолии».

Дети главной героини, будучи окружёнными молодёжью круглые сутки, тоже используют молодёжную лексику. Грегуар, старший сын главной героини, использует жаргон практически в любых ситуациях: то когда уговаривает мать уехать в Лондон: *foutre une paix à qn* «оставить в покое», *flic* «полицейский», *vachement* «здорово, потрясающе», *dévisser son billard* «умереть, дать дуба», *se barrer* «удирать», *chouette* «классный», то когда оправдывает побег своей подружки Софи из дому: *en avoir marre de* «осточертело», *foutre le camp* «смываться, удирать», *truc* «хитрость, трюк». После поездки в Америку Грегуар, рассказывая о своих впечатлениях, использует такие слова, как: *bagnole, tire* «машина, автомобиль», *tacot* «старая машина, колымага», *avoir à zero* «бояться, трусить», *tout le baratin* «и так далее», *bouffe* «жратва», *à la con* «дебильный, глупый».

Шарлота, дочь главной героини, употребляет жаргонизмы для того, чтобы показать свое презрение или волнение: *riquer* «красть, стащить», *soso* «коммунист», *trouille* «страх», *foirer* «провалиться (на экзамене)». Иногда главная героиня слушает, как молодые люди обсуждают музыку и личную жизнь любимых исполнителей, используя такие жаргонизмы, как: *récupérer* «зажать, прибрать к рукам»; *fourguer* «сбагрить, сбывать краденое, толкнуть за бесценок»; *saré, fringué; nana; con; embêter* «раздражать». Они не равнодушны к политике и у них есть свое отношение к различным партиям и их представителям, которое выражено в словах: *baratin* «глупости, рассказы», *arrête ton char* «прекрати трепаться», *manif* «демонстрация».

Основные функции молодежного социолекта в романе обусловлены их тематикой. Наряду с номинативной функцией, главными для романа Мари Кардиналь являются идентифицирующая и социализирующая функции, так как герои пытаются найти свое место в окружающем их суровом мире, сбегая зачастую из своих семей. Таким образом, можно сделать вывод, что функционирование молодежного вокабуляра в художественном тексте напрямую связано с его сюжетом и проблематикой, а также обусловлено идейно-художественным мировоззрением его автора.

## Литература

1. Беликов В.И., Крысин Л.П. Социоллингвистика. М., 2001

2. Уздинская Е.В. Семантическое своеобразие современного молодёжного жаргона // Активные процессы в языке и речи. Саратов, 1991
3. Calvet L-J. Les voix de la ville - Introduction à la sociolinguistique urbaine, P., 1994.
4. Cardinal M. La clé sur la porte. M., 1988.

**Криштоп И. С.**  
**(Барановичи)**

### **КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕЙЗАЖНОЙ ЛИРИКИ Э. МИЛЛЕЙ**

*Аннотация: в статье анализируются основные типы природных описаний и доминантные мотивы пейзажной лирики американского автора Эдны Миллей. Раскрываются основные эстетические принципы восприятия природной среды в контексте определенного культурно-исторического периода и индивидуально-авторской картины мира.*

*Ключевые слова: поэзия, природа, пейзаж, культурологический потенциал, уединение, урбанистический мотив.*

На современном этапе основополагающим принципом коммуникативного иноязычного образования является признание иноязычной культуры в качестве источника формирования содержания. Как отмечает Л.М. Баткин, жизненные явления культуры всегда «относятся к миру текстов» [Баткин 1985: 304], обладающих смыслом, который и требуется «понять, прочесть, увидеть и сделать его доступным для понимания другой культуре, отстоящей от исследуемой в историческом времени и/или пространстве» [Кантор, Киселева 2006: 49]. Взгляд на поэтический текст как факт культуры позволяет отметить его огромный образовательный потенциал: он может способствовать произвольному усвоению культуроведческого содержания, в том числе необходимых фоновых знаний; развитию способностей, необходимых для функционирования различных психических сфер; формированию ценностного сознания, отношения и поведения личности.

Фундаментальные труды по лингводидактике, лингвострановедению, лингвокультурологии и интерпретации художественного текста Е.М. Верещагина, В.В. Воробьева, Л.С. Журавлевой, М.Д. Зиновьевой, Ю.Н. Караулова, В.Г. Костомарова, В.А. Масловой, Л.В. Щербы, В.В. Виноградова, Н.В. Кулибиной, К.В. Маёровой и других свидетельствуют о поиске новых, наиболее эффективных методов и путей анализа, более интересных приемов проникновения в мир художественных явлений всегда являлись важной составляющей методической науки, но не меньшее значение

имеет и отбор материала, предлагаемого для анализа, т.к. одинаково важны и незначительные бытовые реалии, и глобальные смыслы философских систем, и художественные образы, и общественные установки, и глубинная символика, завуалированная обыденностью.

Несомненный научный интерес представляет интерпретация поэтического «осмысления» больших, «вечных», основополагающих вопросов. Среди них – взаимодействие человека и природы. Исследование изображений природы в поэтических произведениях способно раскрыть универсальное и уникальное в социально-философском мышлении поэтов, особенности восприятия окружающего мира, основные эстетические принципы творчества, и, по мнению И.О. Шайтанова, может рассматриваться как основа для классификации литературного процесса. Исследователь утверждает, что «открывая природу», каждая национальная культура «открывает себя, свою самобытность, в то же время это открытие для каждой нации становится делом всеевропейским, всемирным» [Шайтанов 1989: 8]. Однако, как замечает М. Эпштейн, сложность исследования «поэтических воззрений ... на природу» заключается в том, что «у каждого поэта — свой, особенный образ природы» [Эпштейн 1990: 34].

Цель данной работы — рассмотреть культурологический потенциал поэтических текстов, посвященных теме природы, американского автора Эдны Сент Винсент Миллей (1892—1950), награжденной Пулитцеровской премией в 1923 году за сборник «Сплетающая струны для арфы и другие стихотворения» (*The Harp-Weaver and Poems*, 1923) и золотой медалью Американского поэтического общества в 1943 году. Имя поэтессы упоминается среди представителей американской литературы, которые «в результате упорного труда осваивали пространство между девятнадцатым и двадцатым веками, Романтизмом и Модернизмом» [Girard 2012: 101]. «Её поэзия не означает разрыв с девятнадцатым веком», — уточняет А. Тейт (A. Tate) и классифицирует Э. Миллей скорее как «поэта чувств», чем «разума», т.к. ее стихи неизменно отличает «неподдельность чувства, выраженного с покоряюще-естественной простотой и изяществом» [Tate 1983: 120—121].

Материалом для исследования послужили сборники «Возрождение и другие стихотворения» («*Renascence and Other Poems*», 1917), «Несколько ягод с кустов чертополоха» («*A Few Figs from Thistles*», 1920), «Второй апрель» («*Second April*», 1921), «Сплетающая струны арфы и другие стихотворения» («*Harp-Weaver and Other Poems*», 1923) Э. Миллей.

В начале XX века эстетическое обновление, коснувшееся всех областей культуры в странах Европы и США, ярко проявилось также и в изменении подхода к изображению природы в произведениях литературы. Наиболее наглядно литературный пейзаж демонстрирует изменения, порожденные трансформацией реалистического метода: обнаруживается импрессионистское видение, метафоризация и символизация природных образов и пейзажа. Особенность данного периода выявляется и в изменении отношения к природе, связанном с чувством утраты человеком естественной среды обитания в



результате технического прогресса и актуализацией оппозиции «природа — цивилизация».

Согласно классификации основных типов природных описаний в художественном произведении, предложенной В.А. Никольским, в творчестве американской поэтессы имеют место три типа: характеристики конкретных состояний (местность, природа как арена действия), пейзажные штрихи и природа как источник средств словесной образной выразительности [Никольский 1976: 3—4].

Э. Миллей воспроизводит неповторимые приметы мест, столь хорошо ей знакомых и близких с детства. Так, читая стихотворения американской поэтессы, можно найти описания почти всех разновидностей пейзажей, типичных для Новой Англии — региона на северо-востоке США: морской («Eel-grass», «Low Tide», «Inland»), горный («Song of the Second April»), лесной («Wood Road»). Растения и животные, упоминаемые в ее поэтических текстах, также характерны для вышеуказанной территории: коровяк, взморник или зостера (морская трава), перелески, маргаритки, щавель и т.д. Пейзаж, описанный в ключевой для творчества Э. Миллей поэме «Возрождение», — это, возможно, горы и залив, расположенные в окрестностях г. Рокленд, штат Мэн — месте, где проходило взросление поэтессы: «*All I could see from where I stood / Was three long mountains and a wood. / I turned and looked another way / And saw three islands in a bay.*» [Millay]

У поэтического пейзажа есть свои законы построения и согласования образов, не повторяющие картин реальной природы, а делающие из них определенный эстетический выбор. Это позволяет говорить об особой структуре описаний природы в поэтических произведениях. Э. Миллей, как правило, предпочитает называть место действия (лес, берег), включает описания определенных предметов, но не конкретизирует их (дерево, лесная тропа), время суток или время года, т. е. американская поэтесса, избегая панорамных изображений природы, обращает внимание на отдельные детали ландшафта и тем самым создает емкие единичные поэтические образы («The Blue-Flag in the Bog», «God's World», «Weeds» и т.д.)

Исключение составляет стихотворение «Дрозды» («Cat-birds»), в котором природа утрачивает «пресность», т.к. автор представляет детальное и красочное описание пейзажа. Он противопоставляется жизни-дороге, т. е. акцентируется конфликт между желанием достичь идеала, соприкоснуться с идиллией природного мира, и долгом, обязанностями, реальностью, представленными образом-символом жизненного пути. В заключительной строфе проблема разрешается на уровне внутреннего состояния лирической героини, принимающей амбивалентность сущего: «*But far, oh, far as passionate eye can reach, / And long, ah, long as rapturous eye can cling, / The world is mine: ...*» [Millay].

Так как пейзаж в творчестве Э. Миллей не возникает развернутой картиной, а лишь номинируется автором, то он становится фоном для выражения определенного душевного состояния. В центре стихотворения «The Woman Lover in Nature» — женщина, которая переживает чувство любви, и

поэтому мир кажется ей прекрасным: «*Here such a passion is / As stretcheth me apart, — Lord, I do fear / Thou 'st made the world too beautiful this year...*» [Millay] И чувство любви, и красота природы одинаково важны для лирической героини, одинаково приятно наполняют ее душу.

Э. Миллей подчеркивает двойственную сущность самого природного мира: с одной стороны, природа — умиротворяющее нравы, вдохновляющее на творчество, гармонизирующее начало, с другой — она разрушительно-бесчинная или равнодушная к человеку: «*The world is mine: blue hill, still silver lake, / Broad field, bright flower, and the long white road; / A gateless garden, and an open path; / My feet to follow, and my heart to behold*» («*Journey*»); «*World, World, I cannot get thee close enough! / Long have I known a glory in it all, / But never knew I this; / Here such a passion is / As stretcheth me apart, — Lord, I do fear / Thou 'st made the world too beautiful this year; / My soul is all but out of me.*» («*God's World*») [Millay]. Противоречивость природы проецируется на чувства и эмоции лирической героини, которые включают весь спектр: от разочарованности и ненависти до восхищения, что, в свою очередь, выявляет парадоксальность мировосприятия самой героини, так и противоречивый характер эпохи, в рамках которой происходило становление и развитие Э. Миллей как поэта.

Поиск нравственной чистоты, смысла жизни и гармонии составляет ядро поэтического мира американской поэтессы. Этот поиск и обусловил обращение поэтессы к теме природы как основного источника и хранилища вышеобозначенных категорий, поэтому наряду с описаниями мест, известных поэтессе, она представляет описания, отвлеченные от конкретного географического места: «*O world, I cannot hold thee close enough! / Thy winds, thy wide grey skies! / Thy mists, that roll and rise!*» («*God's World*») [Millay]. В центре лирического переживания стихотворения Э. Миллей «Нападение» («*Assault*») изображена ранимая женщина, находящаяся в пустынном месте и испытывающая чувство страха от возможности быть полностью поглощенной красотой природы, которая в данном случае описана как нечто одушевленное, дикое, ведущее за собой и лишаящее человека индивидуальности. Красота как абстрактная субстанция противопоставлена внутреннему миру лирической героини — конкретному и реальному. В результате пейзаж, представленный в лирическом произведении, начинает выполнять концептуальную функцию: из обычного фона он превращается в полноправное средство выражения идеи полноты бытия: «*Here such passion is / As stretcheth me apart, — Lord, I do fear / Thou 'st made the world too beautiful this year...*» [Millay].

Природа в лирических произведениях Э. Миллей способна очищать человека. Она становится источником рождения чувства его сопричастности к вечному мирозданию. Так, поэма «Возрождение» Э. Миллей представляет развернутое описание путешествия лирической героиней с целью постижения сущности бытия в целом. Героиня поэмы жаждет освобождения от давящей мысли о том, что она ничтожно мала в сравнении с огромным миром, окружающим, и иногда и ограничивающим ее. На лоне природы она начинает осознавать свою хрупкость и уязвимость. Это становится причиной

первоначального ощущения непреодолимого страха. Вскоре понимая, что конфронтация человека и природы может быть только духовной, лирическая героиня проявляет способность понимать и принимать страдания других как свои собственные, т.е. именно природа пробуждает в человеке чувство эмпатии: «*All sinning was of my sinning, all / Atoning, mine, and mine the gall / Of all regret. Mine the weight / Of every brooded wrong, the hate / That stood behind each envious thrust, / Mine every greed, mine every lust*» [Millay].

Поэтесса обращается к урбанистическим мотивам, выступающим в качестве антитезы описаниям природы. В произведениях Э. Миллей город представлен равнодушным, бездуховным местом, насыщенным социальной несправедливостью, поэтому в стихотворении «Сосланная» («Exiled») звучит однозначное: «*I am sick of city, wanting the sea*» («Я устала от города, нуждаюсь в море» — пер. И.К.) [Millay]. В стихотворении «Улица Макдугл» («MacDougal Street») городская жизнь ассоциируется с хаосом, который вмещает грязных детей, сидящих на корточках матерей с младенцами, кошек, гниющие фрукты, грязь и хлам, иммигранток, торгующих собой, чтобы прокормиться. В стихотворении «Покоится тут, никто не сожалеет о нем» («Here Lies, and None to Mourn Him») американская поэтесса осуждает абсолютное доверие человечества достижениям науки и технологиям, т.к. это может привести либо к душевной «слепоте», либо к полному самоуничтожению: «*Most various Man, cut down to spring no more; / Before his prime, even in his infancy / Cut down, and all the glamour that was he, / Silenced. ... Man, doughty Man, what power has brought you low...*» [Millay].

В лирике Э. Миллей картины природы, дополненные мотивом одиночества, передают напряженные психологические размышления, становясь медитативным «подтекстом» жизненных идеалов и устремлений. Положительно оцениваемое уединение на лоне природы позволяет погрузиться в личностную рефлексивную, предоставляющую потенциал для глубокого духовного развития, преодоления внутреннего кризиса. При этом оно противопоставляется вынужденному одиночеству, причины которого — хрупкость отношений и чувств, осознание смертности человека и быстротечности бытия.

Итак, природа — неотъемлемая часть художественного мира американской поэтессы, в котором описания природы не являются самоцелью, а составляют лишь часть в его структуре. С одной стороны, в разработке темы природы Э. Миллей следует философии трансцендентализма Р.У. Эмерсона, воспринимавшего единство и гармонию человека с природой как идеал, к которому следует стремиться, нравственную основу, изначально присущую природе и человеку, с другой — утверждается, что природа наполняется красотой (становится этическим и эстетическим образцом, источником вдохновения и критерием нравственности и справедливости) лишь тогда, когда человек выявляет способность ее понять и осмыслить.

Таким образом, поэтические тексты Э. Миллей обладают значительным культурологическим потенциалом: выявляют характерные тенденции восприятия природной среды в контексте определенного культурно-

исторического периода и индивидуально-авторской картины мира, воплощая идею такой организации мироздания, в которой человек является частицей огромного природного ряда, являющегося лишь основой для свободной творческой реализации и самопознания.

### Литература

1. Баткин Л.М. О некоторых условиях культурологического подхода // Античная культура и современная наука. М., 1985.
2. Кантор В. К., Киселева М. С. Культурологический подход к исследованию искусства // Эстетические исследования: методы и критерии. М.: ИФРАН, 2006.
3. Никольский В. А. Природа и человек в литературе XIX века (50—60-е годы). Калинин, 1973.
4. Шайтанов И. О. Мыслящая муза: «Открытие природы» в поэзии XVIII века. М.: Прометей, 1989.
5. Эпштейн, М. Природа, мир, тайник вселенной...: Система пейзажных образов в русской поэзии. М.: Высшая школа, 1990.
6. Girard M. “Jeweled Bindings” : Modernist Women’s Poetry and Limits of Sentimentality // The Oxford Handbook of Modern and Contemporary American Poetry / ed. by C. Nelson. Oxford University Press, 2012.
7. Millay E. Poetry of Edna St. Vincent Millay // Archive of Classic Poetry. Everypoet.com, 2015.
8. Tate, A. Edna St. Vincent Millay // Poetry Reviews of Allen Tate : 1924—1944 / ed. by A. Brown, F. N. Cheney. Baton Rouge : Louisiana State U P, 1983.

Кувшинова Б. С.  
(Г.Уфа)

## СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВИЗМА

*Аннотация: Статья раскрывает проблему личности, которая изучает несколько языков, рассматривает генезис и становление билингвизма, а также его разновидности в современном мире.*

*Ключевые слова: Билингвизм, языковая личность, ранний билингвизм, проблемы билингвизма, классификация билингвизма.*

В наше время стало очень модным учить иностранные языки. Владением лишь одного английского никого не удивишь. Поэтому современный человек 21 века стремится к изучению двух, трех и более языков. по данным соцопроса

наиболее популярными являются английский, немецкий, французский языки, не уступает и китайский, а также обороты постепенно набирают корейский и японский языки. В связи с тенденцией развития языковой личности, появляются проблемы билингвизма.

Для начала, что же означает термин «языковая личность»? **Языковая личность:** 1. Носитель языка, который охарактеризован на основе анализа сделанных им текстов с точки зрения применения в этих текстах системных средств этого языка, чтобы представить его видение окружающей действительности и возможно для достижения каких-то его целей; 2. Название способа описания языковой способности человека, получение знания о личности на основе его письменного текста.

В центр современной антропоцентрической лингвистики ставится понятие «языковой личности», то есть человека в его способности совершать речевые поступки. Впервые в науку оно было введено В. В. Виноградовым [Виноградов, 1980]. Ученый подошел к понятию языковой личности путем исследования языка художественной литературы. Логика развития понятий «образ автора» и «художественный образ», центральных в научном творчестве В. В. Виноградова, подвели исследователя к вопросу о соотношении в произведении языковой личности, художественного образа и образа автора. Первые описания конкретных языковых личностей также принадлежат перу В. В. Виноградова (глава «Опыты риторического анализа» монографии «О художественной прозе») [Виноградов, 1980. С. 120-146].

Выделяют 3 уровня рассмотрения языковой личности:

1. Вербально-семантический;
2. Когнитивный;
3. Мотивационный.

И соответственно билингвизм – двуязычие, способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках. Людей, владеющих двумя языками, называют билингвами, более двух — полилингвами, более шести — полиглотами. Так как язык является функцией социальных группировок, то быть билингвом — значит принадлежать одновременно к двум различным социальным группам. Важным положением является то, что принадлежность человека к национальной культуре проявляется на всех уровнях языковой личности: на когнитивном уровне, на языковом уровне, на эмоциональном уровне, на мотивационном уровне - в национальном характере, национальном менталитете, на моторном уровне - язык тела, жесты. Таким образом, культура как бы распределена по всем уровням языковой личности. Язык является системой ориентиров в предметном мире. Благодаря этнической культуре человек формирует свое видение мира, свой образ мира.

Под билингвизмом или двуязычием понимают владение двумя языками, когда оба языка *достаточно часто реально* используются в коммуникации (Л.Л. Нелюбин называет билингвизмом *одинаковое* владение двумя языками), Р.К. Миньяр-Белоручев говорит о билингвизме как о *знании* двух языков, Швейцер А.Д. конкретизирует, что за первый язык обычно принимается родной, за 2-й – неродственный, но широко употребляемый той или иной этнической общностью. При этом степень владения двумя языками может быть разной: владение устным разговорным или письменным литературным или обеими формами. У. Вайнрайх называет двуязычием практику *попеременного пользования* двумя языками, а В.Ю. Розенцвейг уточняет: "Под двуязычием обычно понимается владение двумя языками и *регулярное переключение* с одного на другой в зависимости от ситуации общения".

#### *Классификация*

По возрасту, в котором происходит усвоение второго языка, различают:

- ранний билингвизм;
- поздний билингвизм.

Также различают:

- рецептивный (воспринимающий (он же «врожденный»)) билингвизм — относится к термину взаимопроникновения культур;
- репродуктивный (воспроизводящий) — относится к термину исторический колониализм;
- продуктивный (производящий, «приобретенный») — относится к языковому образованию.

Билингвы и полиглоты представляют интерес для психологии, социологии и лингвистики. Билингвизм изучается в рамках психолингвистики, социолингвистики и нейролингвистики. Социальные аспекты билингвизма являются одной из тем социолингвистических исследований.

Массовый билингвизм может быть заметной приметой языковой ситуации. Казалось бы, изучение языков может только положительно влиять на формирование личности. Однако, выявляется несколько проблем:

1. С точки зрения психологии, ранний билингвизм служит причиной позднего овладения ребенком устной речи. В нашей стране билингвизм очень распространен и ребенок обычно по мимо государственного (русского) языка, на котором ведется обучение, овладевает и вторым родным языком. Для нашей местности, в частности это башкирский и татарский языки. по законам психологии, ребенок сначала слушает речь матери, а затем уже воспроизводит звуки. Когда ребенок слышит звуки двух разных языков, его мозгу требуется больше времени на обработку информации и соответственно позднее других своих сверстников, он начинает воспроизводить звуки, но двух разных языков одновременно

2. С точки зрения социологии и проведенных опросов, люди, которые владеют несколькими языками начинают смешивать их. Таким образом засоряется чистота языка и он начинает мутировать. в русском языке,

например, к нам из английского языка перекачивало множество слов: спикер, диалог и др. Мы подменяем наши русские слова, иностранными, потому, что они отличаются по звучанию и кажутся более умными. Таким образом, люди хотят якобы поднять свою речь на высокий уровень, в действительности же, они показывают свою необразованность. в связи с этим в литературе появился целый стиль- макаронический стиль - (от итал. *maccheroni* - макароны) - изобразительное средство языка: включение в стихотворное или прозаическое произведение иноязычных слов (варваризмов (см.варваризмы), макаронизмов), перенесенных в неизменном виде или подчиненных морфологическим нормам языка автора; сочетание в тексте русских и иностранных слов. Например: *"И промыслила билет // Для себя э пур Аннет" (и для Анны)* (И. Мятлев); *"Пермете... ну, да что тут! Просто ангажирую вас на мазурку"* (М.Ю. Лермонтов). Придает тексту комический характер (см., например, сказ Н.С. Лескова "Левша"

3. В некоторых источниках указывается также и классификация по которой билингвизм бывает: естественным и учебным. Естественный - это когда сама среда и окружение побуждает тебя к изучению нескольких языков. Совсем другое дело учебный билингвизм. Он должен осуществляться по желанию обучающегося, но никак не под давлением и напором со второй стороны. потому, что как известно давление дает отпор и можно полностью отбить желание у обучающегося изучать языки.

Несмотря на существующие проблемы, развитие билингвизма приобретает позитивный окрас. Как правило, билингвисты в последствии имеют большие шансы получить высокооплачиваемую работу, они могут быть переводчиками, кроме того, глубокое знание двух языков дает возможность переводить литературу с разных языков и создавать свою коллекцию переводов. Ведь, каждый, кто переводит книгу, сам является маленьким автором, работая над содержанием, он волей не волей меняет и грамматику, и лексику книгу, приспособлявая её к иному языку. Кроме того, научно доказано, что чем больше человек знает языков, тем активнее и лучше работает его мозг. Изучение языка развивает память, языковой слух, сам процесс мышления.

## Литература

- 1.Аюпова Л. Л. Вопросы социоллингвистики: типы двуязычия в Башкирии. Свердловск, 1988
- 2.Блумфилд Л. Язык. Пер. с англ., М., 1968;
- 3.Блягоз З. У. Двуязычие: сущность явления, формы его существования. Интерференция и ее разновидности. Майкоп: РИО Адыг. ун-та, 2006
- 4.Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: изд-во МГУ, 1973.
- 5.Михайлов М. М. Двуязычие (принципы и проблемы). Чебоксары, 1969.
- 6.Сайты:  
[http://literary\\_criticism.academic.ru](http://literary_criticism.academic.ru)

**Куданова З.К.**  
**Пренко Л.И.**  
*(г. Махачкала)*

## **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЖЕНИЯ ПЕЙЗАЖА В НОВЕЛЛАХ ГИ ДЕ МОПАСАНА**

*Аннотация: данная статья посвящена описанию типов пейзажа, его роли и функциям в произведениях классика французской литературы Ги де Мопассана. Исследование проводилось на материале трех новелл, входящих в разные циклы рассказов: «Deux amis» («Два друга»), «Le bonheur», («Счастье»), «Le vagabond», («Бродяга»).*

*Ключевые слова. Пейзаж, пейзажные детали-вставки, новеллы Мопассана.*

Изучение законов построения художественного текста, к числу которых относятся и особенности отображения в нем окружающего мира в его художественном осмыслении, продолжает оставаться одним из важных вопросов лингвистики текста. В этом отношении рассмотрение такого явления, как литературно-художественный пейзаж приобретает большое значение.

Пейзаж (франц. paysage от pays - страна, местность) - это один из содержательных и композиционных элементов литературного произведения, выполняющий многие функции в зависимости от стиля автора, литературного направления (течения), с которым он связан, метода писателя, цели автора (раскрыть состояние героя, противопоставить окружающий мир человеческим убеждениям, установить композиционные связи между элементами произведения, отразить загадку природы и ее отчужденность от цивилизации), а также от рода и жанра произведения [Бизе 1890: 42].

Литературный пейзаж является существенным элементом композиции художественного произведения, мощным средством для создания воображаемого, «виртуального» мира произведения, важнейшим компонентом художественного пространства и времени [Хализев 1999: 154].

«Изображения природы в художественном тексте являются элементами, как авторской картины мира, так и национальной культуры в целом» [Левина 2011: 22].

Роль и функции художественного пейзажа природы в литературном произведении весьма многообразны. Пейзаж может быть необходим для географического обозначения места действия; для обрисовки местности, чтобы читатели могли лучше ознакомиться с природными условиями проживания людей, с экзотическими красотами; для запечатления различных явлений природы и т. д. Пейзаж может нести как фоновую, так и смысловую нагрузку,



раскрывая нечто новое в человеке. Обращение к природе выводит писателя на рассуждения философского плана, которые, с одной стороны, характеризуют особенности авторского мировосприятия, с другой - характер героев произведения.

Пейзаж в новеллах Мопассана выступает важным композиционным звеном художественного текста, обозначая не только время и место действия, но и передавая психологическое состояние героя, как в новеллах «Deux amis» и «Le vagabond». Следует также отметить, что пейзаж используется автором для сюжетной мотивировки, как в произведении «Le bonheur».

Темой пейзажа является местность, окружающая среда, естественная или преобразованная человеком природа (земля с её ландшафтами, видами гор, рек, полей, лесов), город и сельская местность.

В творчестве Мопассана представлены всевозможные разновидности пейзажа:

I. Сельского:

1. *«De place en place, dans les champs, s'élevaient pareilles à des champignons jaunes, monstrueux, des meules de paille égrenées; et les terres semblaient nues, étant ensemençées déjà pour l'autre année».* (Le vagabond, p.96).

II. Ландшафтного:

2. *La grande plaine qui va jusqu'à Nanterre était vide, toute vide, avec ses cerisiers nus et ses terres grises»* (Deux amis, p. 63).

III. Речного:

3. *«... le soleil rajeuni faisait flotter sur le fleuve tranquille cette petite buée qui coule avec l'eau»* (Deux amis, p. 61);

4. *«... le soleil couchant, jetais dans l'eau des figures de nuages écarlates, empourrait le fleuve entier»* (Deux amis, p. 62).

IV. Морского:

5. *«...la Méditerranée, sans une ride, sans un frisson, lisse, luisante encore sous le jour mourant, semblait une plaque de métal polie et démesurée».* (Le bonheur, p. 217);

6. *«Sur la mer, au fond de l'horizon, surgissait une masse grise, énorme et confuse»* (Le bonheur, p. 218).

V. Горного:

7. *«Les deux pentes rapides de la montagne, couvertes de maquis, de rocs éboulés et de grands arbres, enfermaient comme deux sombres murailles ce ravin lamentablement triste»* (Le bonheur, p. 219).

При создании пейзажных описаний Мопассан в своих новеллах часто использует различные лексемы со значениями природных явлений и слова с семантикой цвета. В проанализированных произведениях представлен достаточно широкий спектр цветов и цветовых оттенков:

1. *«... quand le ciel ensanglanté par le soleil couchant, jetais dans l'eau des figures de nuages écarlates, empourrait le fleuve entier»* (Deux amis, p. 68).

2. *«Le ciel était, en effet, tout bleu»* (Deux amis, p. 62).

3. *«Les nuages gris roulaient dans le ciel»* (Le vagabond, p. 96).

4. *«...le soleil disparu avait laissé le ciel tout rose»* (Le vagabond, p. 97).

5. «...*les montagnes dentelées dessinaient leur profil noir sur la pourpre pâlie du couchant*» (Le bonheur, p. 217).

В его произведениях также присутствуют как сезонные типы пейзажей (описание весеннего и осеннего пейзажа в новеллах «Deux amis» и «Le vagabond»), так и первобытный тип пейзажа в «Le bonheur».

В новеллах Мопассана окружающая природа тесно переплетается с внутренним состоянием героев: в одних случаях она соответствует душевному состоянию персонажей («Le vagabond»), в других - контрастирует с ним («Deux amis»).

Следует отметить, что описания природы, занимающие существенное место в новеллах Ги де Мопассана, по манере изображения близки живописным полотнам художников-импрессионистов.

Для Мопассана характерна, в целом, блочная подача пейзажного описания («Deux amis», «Le vagabond» и «Le bonheur»), наряду с которой встречаются и краткие пейзажные детали-вставки («Deux amis», «Le vagabond»).

Язык Мопассана отличается точностью, лаконичностью, колоритностью и самое важное – ясностью. Как писал Анатоль Франс: «Я скажу лишь, что это - настоящий французский язык, ибо не знаю другой, лучшей похвалы» [Франс 1923: 78].

## Литература

1. Бизе А. Историческое развитие чувства природы. СПб., 1890.
2. Левина В.Н. Принципы классификации текстовых пейзажных единиц // Вестник МГОУ. Серия Русская филология. 2011. №3. С. 21-26.
3. Франс А. Книги и люди. М., 1923.
4. Хализев В.Е. Теория литературы. М., 1999.
5. Maupassant G. de. Nouvelles choisies. М., 1965.

Курбетова Р.Ф.  
(г. Махачкала)

## СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОДНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ОТ ПОЛИСЕМАНТОВ *KOPF/BAŞ* В НЕМЕЦКОМ И АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: в статье рассматриваются структурные и семантические особенности производных прилагательных полисемантов *Kopf/baş* в немецком и азербайджанском языках.

Ключевые слова: эквивалент, словообразовательная модель, полисемант, производное.

Проведенное исследование позволило выявить производные прилагательные от *Kopf/baş*, представленные двусложными и односложными прилагательными, относящимися, в большинстве случаев, к человеку, и, характеризующие человека, а также предметы.

Среди азербайджанских производных особый интерес вызывает лексическая единица *başsız* тем, что она выполняет функции прилагательного, существительного, а также и наречия, и обладает, в отличие от немецкого эквивалента, широкой системой значений, в основе которых прослеживается в основном значение отсутствия ума, значение отсутствия хозяина, тем самым контроля. Производная употребляется как в прямом, так и в переносном значении: *başsız* I. *прил.* I. «безголовый: 1) обезглавленный, безголовое туловище»; 2) «*перен.* бестолковый, безмозглый»; 2. «*перен.* бесхозный»: *başsız at* «бесхозная лошадь»; 3. . «*перен.* неукротимый, свирепый, непокорённый»; 4. «*перен.* отчаянный, дерзкий»; 5. «без головы»; II. *в значении существительного*: «безмозглый, безголовый»; III. *в значении наречия*: «без присмотра, без контроля, без надзора». Отсутствие ума подчеркивается в сложном прилагательном, где первым компонентом выступает лексическая единица *başsız: başsız-ayaqsız* бессвязный (о речи) букв. «без головы-без ноги»

Немецкий эквивалент *kopflös* «без головы», в переносном значении «безмозглый, безрассудный», демонстрирует аналогичную словообразовательную модель: существительное+суффикс. Значение лексической единицы характеризует человека, не способного вообще мыслить и думать. Развитие этого значения иллюстрируют нам ряд фразеологизмов: *j-n kopflös machen* – «задурить голову кому-л.», *kopflös handeln* - «действовать безрассудно», в которых также подчеркивается отсутствие рассудка, сознательности у человека. Значение отсутствия рассудка определяется суффиксом *-lös*.

Автономичным немецкому *kopflös* выступает азербайджанское *başlı*, имеющее аналогичную модель и употребляемое как в прямом, так и в переносном значении. Производная мотивирована 1. (2). и 2. значениями полисеманта *baş*. Первое, прямое значение производного имеет отношение к предметам бытового обихода; второе, переносное значение, дает положительную оценку умственным способностям человека: 1. «с головкой, со шляпкой»: *başlı kibrit çöpü* «спичка с головкой», *başlı tix (mismar)* «гвоздь со шляпкой»; 2. «*перен.* с головой, умный, толковый, башковитый»: *başlı adam* «толковый человек».

Способность существительных *Kopf/baş* соединяться с разными частями речи способствует увеличению их словообразовательного потенциала. Как показывает исследование, словообразовательная модель среди производных прилагательных на базе двух основ с суффиксами наиболее распространена в азербайджанском. Производные с подобной словообразовательной моделью имеют разнообразную семантику, но большая их часть характеризует человека в состоянии, вызывающем жалость, сострадание или эти производные указывают на то, что голова покрыта чем-то, но при этом предмет головного

убора в основном не конкретизируется. Некоторые производные этой группы имеют стилистические ограничения в употреблении, функционируя в основном в разговорной речи. Словообразовательную функцию выполняют суффиксы *-li*, *-lu*, *-lü*: *başıdaşli* «несчастный, злосчастный, жалкий, горемычный»; *başıqapazli* 1. «забитый, притеснённый, униженный»; 2. «беззащитный; жалкий, несчастный»; *başiodlu* «возбуждённый, встревоженный»; *başörtüklü* «с покрытой чем-л. (шалью, косынкой и т.п.) головой»; *başipapaqli* «с папахой на голове; в папахе»; «разг. лицо мужского пола, мужчина»; *başıqarlı* «со снежной вершиной»; *başiatlı* «разг. шумл. богатый, состоятельный»; *başiküllü* «разг. несчастный; жалкий»; *başiaçıq* «разг. простоволосый, без головного убора»; *başidolu* 1. «умный, толковый, знающий»; 2. «перен. выпивший, пьяный»; *başörtülü* «с головой, покрытой чем-л.». Последнее производное реализуется также и в переносном значении: *başörtülü danışmaq* «говорить намёками».

Весьма незначительно количество производных прилагательных немецкого языка с аналогичной словообразовательной моделью, образованных суффиксальным способом. Производные прилагательные также в немецком языке характеризуют в основном состояние человека, им свойственна стилистическая дифференциация, они употребляются по отношению к человеку только в разговорной речи: *kopfhängerisch* «разг. унылый, понурый»; *kopflastig* «мор. с дифферентом на нос», «ав. перетяжелённый на нос»; «разг. шумл. с тяжёлой головой (основательно выпивши)». Интерес вызывает производное *kopfhängerisch* «разг. унылый, понурый», образованное от фразеологизма *den Kopf hängen lassen* «повесить голову, приуныть, пасть духом» путем упрощения синтаксического построения словосочетания, т.е. посредством упрощения артикля, полнозначных слов, но с сохранением образной мотивированности фразеологизма.

Среди производных прилагательных встречаются лексические единицы с двумя основами и с нулевым суффиксом, определяющие черты характера, умственные способности человека; с негативным оттенком употребляется производное по отношению к женщине, при определении ее семейного положения, во втором значении слово имеет диалектное употребление, на что указывает помета *диал.*: *başıboş* 1. «пустоголовый, слабоумный, глупый»; 2. «диал. разведенная (о женщине)»; в значении существительного: 1. «олух, глупец»; 2. «вдова»; *başibütöv* «разг. нетронутый, целый»; *başibərk* 1. «тугоуздый (о лошади)»; 2. «живучий, выносливый, крепкий (о человеке)».

Немецкое производное прилагательное *kopfscheu* «разг. запуганный, робкий» состоит также из двух основ с нулевым суффиксом, вторым компонентом-прилагательным подчеркивается состояние человека, в котором он испытывает робость, смущение.

Анализ выявленных производных показывает, что также адъективация причастия в сопоставляемых языках является одним из способов словообразования. Глагольная словоформа, в обнаруженных примерах, преобразуясь в самостоятельное слово, теряет типичное для глагольных форм значение процесса во времени и приобретает тем самым значение

качественного признака. Примером тому служат производные лексические единицы, обозначающие болезненное состояние головы, вызванное хлопотами, но головокружение может быть вызвано также вследствие ярких впечатлений: *başgicəlləndirən* «головокружительный»; *başgicəldici* «головокружительный, вызывающий головокружение»; *başgicəlləndirici* «головокружительный»: 1. «вызывающий головокружение»; 2. «неперен. чрезвычайный, впечатляющий, очень большой»; *başəğridən* «хлопотливый, сопряжённый с хлопотами, заботами»; *başkəsən* 1. «жестокий, бессовестный»; 2. «головорез». Последняя производная выражает отрицательную оценку характера человека, как в первом, так и во втором значении, подчеркивающим его жестокость.

Этот словообразовательный тип представлен также в немецком языке, но единичным примером, используемым при описании предметов, имеющих неправильное положение, положение на голове, т.е. наоборот: *kopfstehend* «перевернутый» от глагола *kopfstehen*: *kopfstehende Abbildung* – «перевёрнутое изображение». Примечательным является присутствие согласных *n* и *d* в аффиксах причастий двух сопоставляемых языков: азерб. *-dirən, -dici, -dirici, -dan*; нем. *-end*.

Обращает на себя внимание также большое количество производных прилагательных от слова *baş* в азербайджанском языке, среди которых встречается группа производных со словообразовательной моделью существительное+прилагательное с нулевым суффиксом, не имеющая аналогий в немецком языке. Производные характеризуют человека в соответствии с его личностными, нравственными качествами, а также указывают на величину головы: *başipozuq* 1. «необузданный, не подчиняющийся закону»; 2. «недисциплинированный»; 3. «нерегулярный, разрозненный, разобщенный (не подчиняющийся единому командованию)»; *başisoyuq* 1. «равнодушный, безразличный, индифферентный» 2. «безалаберный, беспечный»; *başıuca* 1. «гордый, испытывающий чувство гордости»; 2. «с чистой совестью»; *başıyekə* 1. «большеголовый»; 2. «поддающийся уговорам»; 2. «самодур». Производных с подобной моделью на немецкий язык не дает.

Проведенное исследование позволило выявить общее и специфическое в словообразовательных возможностях полисемантов *Kopf/baş* в сопоставляемых языках.

Исследование показало, что значения полисемантов *Kopf/baş* реализуются в целом ряде производных прилагательных, среди которых их наибольшее количество образовано на основе первого значения полисемантов: 1. «голова как часть тела». Высокая степень словообразовательной активности первого значения показывает, что голова является наиболее значимым для носителей языка в этом значении, участвуя как самый важный человеческий орган в познании окружающей действительности. Рассмотренные производные прилагательные в обоих языках имеют отношение к человеку, характеризуют состояние человека, его умственные способности.

Исследование показывает также, что наиболее распространенной в азербайджанском языке является словообразовательная модель среди производных прилагательных на базе двух основ с суффиксами. Среди

азербайджанских производных выделяются значения, имеющие высокую степень словообразовательной активности, к которым можно отнести значения: I. *сущ.* 1. голова: 1) часть тела; 2) ум, сознание, рассудок; 2. головка: 1) утолщенная или выступающая часть, конец чего-л, шляпка; II. *прил.* 1. головной: 1) относящийся к голове; 2) предназначенный для головы; 2. главный: 1) старший по положению, возглавляющий.

Весьма незначительно количество производных прилагательных от полисеманта *Kopf* в немецком языке. Обнаруженные производные мотивированы значениями полисеманта *Kopf*: 1. голова; 3. голова, ум; 4. голова (человеческая жизнь); 2. лицо (человека в определенной ситуации).

### Литература

1. *Баширова М.А.* Структура и семантика фразеологических единиц азербайджанского языка: автореф. дис. ...докт. филол. наук. Махачкала. 2006.- 39 с.
  2. *Бинович Л.Э., Гришин Н.Н.* Немецко-русский фразеологический словарь. М.: Рус. яз., 1975. 656 с.
  3. *Vəliyeva N.Ç.* Azərbaycanca-İngiliscə-rusca frazeoloji lüğət. 1 cild. Bakı: Azərbaycan Dövlət Nəşriyyatı, 2010. 986 с.
  4. *Лейн К., Мальцева Д. Г.* Большой немецко-русский словарь. М.: Рус. яз., 2002. -1040 с.
  5. *Ненилина Н.Г.* Полисемант *голова* и реализация его словообразовательного потенциала в русском литературном языке и народных говорах. дисс...канд. фил. наук. Белгород. 2006. 193 с.
  6. *Райхштейн А.Д.* Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. Высшая школа. М.:1980. - 143 с.
  7. *Степанова М.Д., Чернышева И.И.* Лексикология современного немецкого языка. (на немецком языке) АСАДЕМА М.: 2005. 252 с.
  8. *Тағйев М.Т.* Azərbaycanca-rusca lüğət. Dörd cildli. Bakı: ŞərQ-QƏRB, 2006.
  9. *Fleischer W.* Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Lpz., 1980.1969– 326 с.
- Житенева Л.И. Словообразование и состав слова. Изд. Ленинградского университета. 1973. 28 с.

Магомедова А.Г.  
(г. Махачкала)

### СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: статья посвящена проблеме профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка, специфике его предмета,

*речевой деятельности и т.д. Статья раскрывает основные моменты в работе учителя иностранного языка, направленные на разные виды речевой деятельности учащихся.*

Ключевые слова: *деятельность преподавателя, словарный запас, терминологическая лексика, учащиеся, обучение, навыки.*

Речевая деятельность учителя иностранного языка отличается своим предметом от речевой деятельности гида, переводчика, от речевой деятельности носителя языка. Отличие касается не столько уровня владения языком, сколько показателями объема языковой компетенции, в содержание которой входит филологический опыт и знания специалиста. К числу таких феноменов принадлежит и объем словарного запаса преподавателя, и знание стилистической дифференциации его единиц, и умения и навыки речевой деятельности, и производство и использование стилистически маркированной лексики в речи. Определенный объем словарного запаса и умение использовать слова в речепорождении преподаватель передает в форме знаний, умений и навыков своим ученикам.

Естественно, что работа с терминологической лексикой имеет общие и специфические черты, включаясь в предмет деятельности учителя – специалиста. Специфика предмета деятельности учителя – специалиста обусловлена строением учебного процесса и ориентирована на познавательную деятельность учащихся.

Продукт деятельности учителя существует в групповом и индивидуальном виде. Это новое психолингвистическое состояние группы и отдельного учащегося. В конечном итоге, продукт деятельности преподавателя определяется субъективным восприятием материала, в том числе и речевой деятельности (чтение, говорение, слушание, письмо).

Если в речевой деятельности учащегося правомерно выделять личностную ориентацию, самоанализ и самоконтроль словарного состава, которые опредмечивают мотив и цель учебного процесса, то в профессиональной работе преподавателя можно выделять иные компоненты: информационно-ориентирующие, мотивационно-стимулирующие и дидактико-коммуникативные. Их соотношение зависит от установок учителя в учебном процессе. Создание мотивов обучения и обращение к ним достигается путем использования естественных речевых ситуаций, использования специальных текстов, формирования познавательных словарных задач. Целеполагающие действия преподавателя определены способами презентации учебного материала, этапами и последовательностью работы с ним. Эти действия ограничены программой, учебниками, упражнениями.

Ориентируясь на условия учебного процесса в обучаемой группе, преподаватель планирует трудности усвоения терминологической лексики, включает необходимые упражнения и задания, чтобы сформировать у обучаемых автоматизированные навыки необходимых речевых действий.

О.А. Конопкин подчеркивает, что планирование учебного процесса является целеполагающим, подчиненным одной функции: разработке программы речевых действий учащихся, т.е. набору операционных процессов. Следовательно, работая над терминологической лексикой, преподаватель программирует и свою речевую деятельность в целом, и отдельные ее этапы на занятиях, также как он программирует речевую деятельность и отдельные ее этапы для учащихся.

Планируя коллективное, групповое и индивидуальное решение методических задач на занятии, преподаватель сталкивается с противоречиями разного плана. Например, планируя организацию работы с терминологической лексикой, преподаватель предусматривает различные упражнения, затрагивающие разные виды речевой деятельности учащихся. В реальности в группе обучаемых развитие навыков всегда неравномерное. Одни навыки развиваются быстрее, чем другие. Скорость автоматизации навыков у учащихся оказывается разной. В арсенал будущего преподавателя нужно ввести корректирующие действия с учебным материалом, технология проведения которых базируется на основных методических умениях:

- диагностика, коррекция, обучение и контроль в соответствии с видом речевой деятельности, целеполагающей на занятии.

**Магомедова М. М.**  
(г. Махачкала)

## **СЕРВИС Pen.io В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*Аннотация: речь идет об одном из сервисов Web 2.0- Pen.io, быстром и удобном инструменте, позволяющем за секунды создавать страницы в интернете с различным контентом.*

*Ключевые слова: Web 2.0, учебный процесс, сервис Pen.io, текст, личная страничка.*

Современную глобальную сеть вряд ли уже можно представить без блогов, социальных сетей, облака сервисов какой-либо поисковой системы (Яндекс, Google и т.д.), Википедии, и подобных ей ресурсов.

Технологии Web 2.0 прочно укрепились в нашей повседневной жизни, как средства коммуникации (социальные сети: Facebook, Twitter, Вконтакте), быстрого поиска нужной информации, средства «коллективного авторства» (Wiki, блоги). Всего таких технологий насчитывается более 500 видов.

Казалось бы, как еще можно применять возможности технологии Web 2.0, причем в целях педагогической практики? На этот вопрос есть ряд ответов:

- Использование сетевых сообществ для свободного распространения учебных материалов. В результате распространения



социальных сервисов в сетевом доступе оказывается огромное количество материалов, которые можно использовать в учебных целях.

- Самостоятельное создание сетевых учебных материалов. Теперь каждый может не только получить доступ к цифровым коллекциям, но и принять участие в формировании собственного сетевого содержания.

- Участие в новых формах деятельности без специальных знаний и навыков в области информатики. Новые формы деятельности связаны как с поиском в сети информации, так и с созданием и редактированием собственных цифровых объектов.

- Наблюдение за деятельностью участников сообщества. Общение между людьми все чаще происходит не в форме прямого обмена высказываниями, а в форме взаимного наблюдения за сетевой деятельностью.

Основное изменение учебного процесса связано с активным участием учащихся в создании собственных материалов. Во всех сферах технологии Web 2.0, наибольшее значение для обучения имеет совместная созидательная деятельность. Сервис Pen.io является, в частности, той технологией, при помощи которой и возможно такое совместное созидание учебного процесса.

Pen.io спроектирован как замена некоторого функционала блогов и личных страничек, когда пользователю совершенно не нужно абсолютно никакого лишнего функционала. Это очень удобный способ поделиться со знакомым текстом, исходным кодом или другой текстовой информацией. Этот инструмент позволит создавать страницы с различным контентом за секунды. Этот сайт допускает использование материалов с разметкой HTML. Использование небольшого количества основных "тегов" в этом сервисе вполне возможно.

Адреса страниц и электронной почты автоматически преобразуются в ссылки. В страницы можно встраивать изображения, видеоролики. Не требует регистрации, поддерживает кириллицу. Вам нужно просто ввести желаемое имя страницы, пароль (для редактирования) и можно приступать к наполнению текстом!

Идеи по использованию сервиса в образовании

1. Для организации быстрых публикаций, эссе с последующей консолидацией их на страничке с возможностью групповой работы

2. Для наполнения портфолио

3. Для быстрого оценивания и правки текстов учащихся.

Автор проекта так же обещает добавить подсветку синтаксиса программного кода. Кроме упомянутых PenUp тэгов, поддерживаются и HTML тэги.

Автор **pen.io** Anthony Feint обещает, что созданные страницы не будут удаляться, а так же будет соблюдаться анонимность авторов страниц.

Хочу отметить, что данный сервис достаточно удобно использовать и на мобильных устройствах под управлением iOS, или Android. К сожалению, на обычных мобильных телефонах вряд ли получится воспользоваться всей функциональностью сервиса — возможен только просмотр страницы, но не редактирование.

Как создать страничку на pen.io

Для редактирования заголовка или текста, достаточно кликнуть в любом месте текста. Текст перейдет в режим редактирования и после подтверждения изменений (кнопкой "save") изменения будут автоматически сохранены.

Вы можете вносить изменения на странице в любое время. Для этого достаточно зайти по адресу вашей страницы <http://name.pen.io/edit> (где "name" - это логин вашей странички на pen.io, в латинице) либо по ссылке "edit page" внизу вашей страницы.

На страницу можно вставлять не только текст, но и ссылки, и видео, и картинки, и создавать новые страницы. Чтобы вставить картинку, просто перетащите ее методом drag and drop ("тащи и бросай") со своего компьютера на нужное место страницы. Вы можете разместить на своей страничке даже комментарии. Для этого достаточно в нужном месте страницы написать ":comments" (без кавычек) и на вашу страничку встроится плагин комментариев от Facebook.

Pen.io: быстрый, простой и элегантный способ опубликования текста в Интернете.

### Источники

1. <https://sites.google.com/site/badanovweb2/home/pen-io>
2. <http://webtun.com/webservices/1793-pen-simple-online-publishing.html>
3. <https://angel.co/pen-io>

Магомедова С.М.  
(г. Махачкала)

## МЕТАФОРИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА PROTEST В ДИСКУРСЕ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ

*Аннотация: в данной статье проводится когнитивный анализ метафор протеста в дискурсе современных англоязычных СМИ. Актуальность изучения концепта ПРОТЕСТ обусловлено социально-духовной значимостью данного явления в современном обществе (ввиду последних событий в мире) и влиянием культурных и этических ценностей англоязычного общества на другие страны и народы.*

*Ключевые слова: концептуальная метафора, концептуализация, ядро и периферия концепта, домен-мишень, домен-источник.*

В современной лингвистике возрос интерес к вопросам, связанным с механизмами порождения метафорических структур, с познавательной их активностью, с преобразованием ментальных категорий в языковые в процессе метафорического отображения действительности.

Метафора определяется как вид тропа, скрытое образное сравнение, уподобление одного предмета, явления другому [ТСРЯ 2006: 556].

С точки зрения концептуальной теории *метафора* представляет собой «сложный когнитивный феномен, возникающий в результате взаимодействия двух смысловых комплексов – содержания/фокуса/источника и оболочки/фрейма/цели» [Баранов 2007: 25]. Это определение опирается на терминологию М. Блэка, который «фокусом» («focus») называет слово в выражении, используемое в переносном смысле, т.е. метафорически, а «рамой» («frame») слова или слово, окружающие «фокус», употребляемые в прямом смысле [Блэк 1990: 153-172]. В современной лингвистике большую актуальность представляет когнитивная метафора, возникающая в результате сдвига в сочетаемости предикатных слов (прилагательных и глаголов) и создающая полисемию. Когнитивный подход оказывается сегодня ключом к решению тех вопросов исследования, которых ранее оставались бесплодными.

Наиболее четко концептуальная теория метафоры сформулирована у Дж.Лакоффа и М.Джонсона, которые описывают концептуальную метафору как пересечение знаний об одной концептуальной области в другой [Lakoff G., Johnson M. 1980: 19-20].

Проекция одной из двух систем на другую дает новый взгляд на объект и делает обозначаемое метафоры новым вербализованным понятием [Блэк 1990: 45], [Ричардс, 1990: 90]. Поэтому реципиенту необходимо осознавать механизмы семантической трансформации слов и одновременно обращаться к старому и новому значениям.

Э. Маккормак определяет метафору как некий познавательный процесс причиной возникновения, которого является сопоставление семантических концептов, в значительной степени несопоставимых, человеческим разумом путем определенных организованных операций [Маккормак 1990: 87]. С одной стороны, метафора предполагает наличие сходства между свойствами ее семантических референтов, поскольку она должна быть понята, а с другой стороны – различия между ними, так как метафора призвана создать некий новый смысл. Для раскрытия сущности метафорического переноса необходимо наличие когнитивных структур нашего мышления «в качестве устройства, порождающего язык» [Маккормак 1990: 359].

Изучение концептуальной метафоры дала толчок исследованиям в сфере мыслительных процессов человека. Это побудило исследователей прийти к выводу о том, что метафора – это вербализованный прием мышления о мире.

В основе метафоризации лежат процедуры обработки знаний – фреймов и сценариев, основной характеристикой которых является «энциклопедичность», то есть совокупность различных знаний о референте, называемом именем концепта, но, в отличие от ассоциаций, эти единицы содержат основную, возможную информацию, которая ассоциирована с тем или иным концептом [Дейк 1989:16].

Концептуальные метафоры, существующие в понятийной системе человека, формируются под влиянием культурных представлений, ценностей и установок отдельного лингвосоциума, тем самым отражая национальную

специфику сознания и мировосприятия в целом. Следовательно, когнитивный подход расширяет границы исследования метафоры, выходящие за рамки системы языка, и интегрирует в ней лингвистические, когнитивные и экстралингвистические представления.

Объектом исследования в данной статье выступает концепт PROTEST в дискурсе англоязычной прессы. Материалом исследования послужили тексты электронных источников английских СМИ таких, как The BBC News, The Guardian, The New York Times, The Associated Press и др.

В концепте PROTEST можно выделить номинативное поле, включающее *protest, opposition, manifestation, argument, debate, parade, show, evidence* [WNDS 1984: 225]. При анализе текстов английской прессы синонимический ряд был дополнен также следующими лексемами: *backlash, coup, revolution, insurgency, clash, unrest, outcry*. Ядром концепта выступает *protest*, а периферией – другие синонимы.

Данные лексемы обозначают понятие противоречивости, спора, демонстрации, т.е. отношение людей к тому, что творится в стране, их осуждение, неприятие данным положением, желание быть услышанными.

*Martin Shkreli, the head of Turing Pharmaceuticals, told US media he would drop the price following the outcry, but did not say by how much (BBC News)/* Мартин Шкрели, директор Turing Pharmaceuticals, объявил о том, что он снизит цены на лекарства вслед за всеобщим недовольством (**протестом**), но не сообщил, на сколько.

*Demonstrators in Kosovo have clashed with police at a bridge between the local Albanian and Serb communities in the northern city of Mitrovica (BBC News)/* Демонстранты столкнулись с полицией на мосту между местным албанским и сербским населением в северном городе Митровика.

*A US drug company that faced a backlash after raising the price of a drug used by Aids patients by over 5,000% has said it will lower the price (BBC News)/* Американская фармацевтическая компания, которая столкнулась с **протестом** по поводу повышения цен на лекарства, предназначенные ВИЧ-инфицированным пациентам, сообщила о намерении снизить цены.

Сопоставляя область-мишень с областью-источником, можно увидеть, как происходит концептуальное проецирование из одного домена в другой.

Анализируя концепт PROTEST в текстах современной английской прессы, можно выделить следующие способы его концептуализации и метафоризации:

1. Концепт PROTEST метафорически представляет собой контейнер **PROTEST IS A CONTAINER**, в котором находятся люди, участники протеста, демонстрации. Метафора контейнер реализуется благодаря пространственным предлогам: *in, within, out, into, etc.*

*Hundreds in Brazil have clashed with police keeping themselves in protest against increased fares for public transport – Сотни бразильцев столкнулись с полицией во время демонстрации протеста против повышения цен за проезд в общественном транспорте.*

Now parties which stands **in opposition** say they agreed the deal on the understanding that it was separate from a commitment by the Welsh government to increase the education budget by 1% above any changes to the level of funding it gets from Westminster (BBC News)/ Не одна партия **в оппозиции** не заявила о том, что повышение бюджета на образование на 1 % сверх любых изменения в средства финансирования, получаемые с Вестминства, независимо от обязательств Уэльского правительства.

2. Следующая когнитивная метафора – это **PROTEST IS A WAR**. Концепт PROTEST может быть описан характеристиками войны:

*Chinese authorities blame "terrorists" and separatists with overseas **backing for violent unrest in Xinjiang*** – Китайские власти обвиняют террористов и сепаратистов, а также иностранную **поддержку и финансирование жестоких беспорядков** в Синьцзяне.

*Riot police step in and **quell the unrest**, and officials announce a curfew that will run from 2100 until 0800 (BBC News)*/ Подключился спецназ, который **подавил волнение** (протеста) и власти объявили комендантский час с 9 вечера до 8 утра.

*It is thought to be the biggest loss of life suffered by government forces in a single incident since Kiev began an operation to try to **defeat the insurgency** in east Ukraine (BBC News)*/ Данные жертвы считаются самыми большими, которые понесла армия правительства за один случай с тех пор, как Киев начал операцию по **подавлению мятежа** на востоке страны.

*Iraq's military is **battling an Islamist insurgency** (BBC News)*/ Иракская армия **борется с исламским волнением**.

*I've seen how debating skills **win the argument** for rehabilitation in jail (The Guardian)*/ Я видел, как умение дискуссировать **побеждает спор** за реабилитацию в местах лишения свободы.

3. Третьей концептуальной метафорой, которую мы выявили при анализе концепта PROTEST в текстах СМИ, является **PROTEST IS A SEA** (протест – море): PROTEST метафорически переосмысливается через образ моря, водных стихий, следствие чего мы имеем в английском языке сочетание **wave of protest**:

***Wave of Thursday's demonstrations** blocked two keyroads into Sao Paulo. – **Волна демонстраций** в четверг заблокировала две главные дороги в Сан Пауло.*

*A **new wave of environmental protest** rocks China (BBC News)*/ **Китай потрясла новая волна протеста** против загрязнения окружающей среды.

4. В текстах англоязычной прессы концепт PROTEST реализуется через домен «вещество-заполнитель контейнера»: **PROTEST IS A SUBSTANCE**.

*Hong Kong **protests filled the streets** (BBC News)*/ – **Протесты заполнили улицы Гонг Конга**.

*Tens of thousands came for midday prayers outside the mosque despite the heat and the absence of food and drink, in what was billed as a full day of **protests** (BBC News)*/ Десятки тысячи собрались на полуденную молитву в мечеть

несмотря на жару и нехватку еды и воды в день, объявленный днем **протестов**.

5. Концепт PROTEST метафорически переосмысливается через сферу-источника *disaster* (стихийное бедствие): **PROTEST IS A DISASTER**.

*After weeks of disastrous protest in eastern Ukraine, Russia's emergency situations Ministry says more than 14,000 refugees have crossed the border* – После недель **губительного протеста** на востоке Украины Министр МЧС России отметил, что более 14 тысяч украинских беженцев пересекло границу с Россией.

*Anti-government protests fell on Homs* – Антиправительственные **демонстрации протеста обрушились** на город Хомс.

Глагол *to fall on* описывает характеристику стихийных бедствий. Автор использует данную метафору с целью показать, насколько бедственными оказываются протесты, которые, как наводнение, цунами обрушиваются на город.

6. Концепт PROTEST реализуется как **PROTEST IS A BEAST**, к которому приписываются признаки дикого животного.

*Wild protest to stop property development* – **Дикий протест** остановит развитие недвижимости.

*Hundreds of residents in a southern-Mexican city smashed up the state capital building in a furious protest over the continued lack of information about 43 local college students, believed to have been abducted by corrupt police.* – Сотни жителей южно-мексиканского города разгромили здание государственной администрации во время **неистового протеста** против сокрытия информации о 43 студентах местного колледжа, которых, по их предположению, удерживает коррумпированная полиция.

7. Домен-цель «*protest*» проецируется на источник домен «огонь», образуя концептуальную метафору **протест– огонь (PROTEST IS A FIRE)**.

*An image of one of the victims - a young boy lying face down on the beach - has sparked an international outcry over the human cost of the crisis (BBC News)*/ Фотография одного из жертв – маленького мальчика, лежащего лицом вниз на берегу – **вызвала (разжигала)** всеобщий **протест** по поводу человеческих жертв кризиса.

*The Greek finance minister, Euclid Tsakalotos, the main opposition New Democracy party leader, Evangelos Meimarakis, the Greek communist party leader, Dimitris Koutsoumbas, and the Syriza party lawmaker Panagiotis Lafazanis exchange heated debate as the Greek parliament prepares to vote on approving a new multibillion-euro bailout deal (The Guardian)*/ Греческий министр финансов, Эвклид Цакалотос, лидер главной оппозиционной партии «Новая демократия», Эвангелос Меймаракис, лидер коммунистической партии Греции, Димитрис Куцумбас, и лидер фракции Сириза, Панагиотис Лафазанис обменялись **ожесточенными (горячими) спорами** перед тем, как греческий парламент приступил голосовать за принятие многомиллиардного кредита.

*Fiery all-night debate in Greek parliament before bailout vote (The Guardian)/ Горячие дебаты, продолжавшиеся всю ночь напролет, в греческом парламенте перед голосованием за принятие финансовой помощи.*

Исследовав богатый фактический материал, мы пришли к следующим выводам:

1. Концепт PROTEST репрезентирован в языке следующими лексемами: *protest, opposition, manifestation, argument, debate, parade, show, evidence coup, revolution, insurgency, clash, unrest, outcry*;

2. Ядром концепта выступает *protest*, а периферией – остальные синонимы;

3. Концепт PROTEST в текстах современных англоязычных печатных СМИ представлен в виде следующих метафор:

- PROTEST IS A CONTAINER,
- PROTEST IS A WAR,
- PROTEST IS A SEA,
- PROTEST IS A SUBSTANCE,
- PROTEST IS A DISASTER,
- PROTEST IS A BEAST,
- PROTEST IS A FIRE.

Когнитивно-метафорический образ протеста складывается подобно пазлу (мозаики) из нескольких разнообразных, несовместимых и порой противоречащих друг другу образов («реконструируемых на основе сочетаемости», по мнению А.Зализняк [Зализняк 2000: 83]), создавая целостную картину, закрепленную в языке и определяемую особенностями конкретного языкового сознания личности как обобщенного образа носителя и проводника культурных, языковых, поведенческих реакций, ценностей, установок и традиций [Магомедова 2015: 114].

Таким образом, протест, характеризуемый как открытая реакция общества на те или иные ситуации в стране и мире, может обладать как положительными характеристиками (если это мирно протекающая демонстрация; в словаре представлены соответствующие синонимы *protest, opposition, manifestation, argument, debate, parade, show, evidence*), так и негативными, даже катастрофическими последствиями (при анализе фактического материала из текстов современной англоязычной прессы выявлены также синонимы *backlash, coup, revolution, insurgency, clash, unrest, outcry*).

Но положение дел на современной общественно-политической арене показывает, что в большинстве случаев протест заканчивается губительно для самих же людей: кровопролитиями, государственным переворотом, сменой власти и последующей разрухой политической, экономической и социальной системы всей страны, из-за чего страдают невинные мирные жители.

## Литература

1. Баранов А.Н. Лингвистическая экспертиза текста: теория и практика: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2007. 592 с.
2. Блэк М. Метафора // Теория метафоры. М., 1990. С. 153-172.
3. Дейк Т.А. ван. Фреймы знаний и понимание речевых актов // Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989. С. 12- 40.
4. Зализняк А. Заметки о метафоре // Слово в тексте и в словаре: Сб. ст. к семидесятилетию академика Ю. Д. Апресяна / Отв. ред.: Л. Л. Йомдин, Л. П. Крысин; Сост.: И. М. Богуславский, Л. Л. Йомдин, Л. П. Крысин. –М.: Языки русской культуры, 2000. С. 82-90.
5. Магомедова С.М. Метафоризация гнева в аварском языке // Вопросы когнитивной лингвистики. Научно-теоретический журнал. 2015, №2. С.107-115
6. Маккормак Э. Когнитивная теория метафоры // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С.358-386.
7. Ричардс А. Философия риторики // Теория метафоры. М., 1990. С. 44-67.
8. ТСРЯ – Толковый словарь русского языка / Под ред. Ожегова С.И., Шведовой Н.Ю. – 4-е изд., доп. – М.: ИТИ Технологии, 2006. 944 с.
9. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
10. WNDS – Webster's New Dictionary of Synonyms. Massachusetts, 1984. 940 p.

**Магомедова Ш.М.**  
**Щеликова Н.А.**  
(г. Махачкала)

## СОЦИО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ НЕМЕЦКОЙ ГАЗЕТЫ

*Аннотация: в статье на материале немецкоязычной прессы анализируется механизм воздействия масс-медиа на адресата.*

*Ключевые слова (Schlüsselwörter): газетно-публицистический стиль, суггестивность, экспрессия, экспликация, диалогичность.*

В условиях усиления внимания лингвистов в последнее время к изучению речевого воздействия на адресата через прессу, становится чрезвычайно важным определение функционального своеобразия языковых средств газетных публикаций, служащих суггестивности, раскрывающих две как бы взаимоисключающие тенденции газетно-публицистического стиля – это, с одной стороны, экспрессивность, а с другой стороны, стандарт.



Не случайно Одинцов В.В. указывал, что «в языке массовой коммуникации соединение, взаимодействие рационального и эмоционального, логики и экспрессии очевидно» [Одинцов 1980:60].

Как показывает фактический материал, возмездность, как правило, является следствием когнитивных процессов, результатом метафоризации, метонимизации, намеренного нарушения грамматических и синтаксических норм языка и т.д.

Функциональное своеобразие языковых средств газетно-публицистического стиля состоит в диалогическом взаимодействии информативной функции и функции оценки сообщаемого или же функции побуждения к действию или хотя бы к размышлению над предложенной проблемой, которая в тот или иной момент чрезвычайно социально значима для адресата. В качестве примера проанализированы несколько страниц немецкой газеты "Das Parlament" от 6 июля 2015 г. Подборка публикаций данной газеты посвящена теме «Состояние здоровья человека», и сразу же бросаются в глаза заголовки, эксплицирующие концептуально-значимую информацию и одновременно актуализирующие через лексические маркеры новое явление в общественной жизни страны или, если точнее обозначить, новое отношение к тому или иному явлению, а в данном случае речь идет о жизни и смерти.

На наш взгляд, такие заголовки данной газеты, как "Sterben regeln", "Es krankt in den Kliniken", "Raus aus der Tabuzone" и другие, хотя и являются компонентом текста, но, с другой стороны, обладая чертами автосемантической, представляют собой самостоятельные высказывания, манифестируя однако ключевые концепты.

Подбор статей на одну тему свидетельствует о значимости обсуждаемой проблемы для адресатов, об изменении отношения к ней и к ее обсуждению. "Raus aus der Tabuzone" – как призыв, побуждение к другим взглядам, к другим действиям, к другим отношениям к долго замалчиваемой проблеме, к другому взгляду на нее. "Sterben regeln" (регулировать смерть), хотя все понимают, что не все так просто еще и потому, что "Es krankt in den Kliniken" (клиники болят). Еще раз подчеркиваем, что заголовки как бы функционируют уже отдельно от статей, но, с другой стороны, они как квинтэссенция, как суть, как концепт всей статьи, но и как тактический прием заинтриговать адресата, попасть в фокус его внимания.

Анализ фактического материала показывает большой социо-прагматический потенциал самых разнообразных стилистических средств, служащих раскрытию той или иной характерной черты газетно-публицистического стиля для привлечения адресата к диалогу, пусть и неявному, заставить его так или иначе оценить ту или иную сентенцию, ситуацию.

Вот пример, характеризующий установление контакта с адресатом:

*Ein Recht auf ein selbstbestimmtes Leben – wer würde diesen Satz nicht unterschreiben? Ein Recht auf einen selbstbestimmten Tod? Da wird alles schnell zu einer Glaubensfrage* [Das Parlament: S.1].

В данном примере и анафорический повтор "*Ein Recht auf...*", и дословный повтор "*selbstbestimmtes, selbstbestimmten*", который все-таки употребляется с антонимами "*Leben – Tod*", сразу вовлекают адресата в обсуждение темы.

Учитывая, что обсуждаемая тема довольно щекотливая, что здесь могут конфронтироваться разные мнения, автор статьи и сам как бы все время в диалоге с собой. Отсюда обилие антитез в статье:

*Merkwürdig: Warum reden wir in Deutschland, einem der wohlhabendsten Länder, so viel über den Tod und so wenig über das Leben?* [Das Parlament: S.2]

*Auch der deutsche Städtetag kritisierte die unterschiedliche Behandlung von jungen und älteren Arbeitslosen* [Das Parlament: S.5].

Или, например, игра слов:

*Es gebe Fälle, in denen die Palliativmedizin nicht mehr helfen könne, führte Karl Lauterbach (SPD) aus, auch wenn es wenige seien. Es gebe aber auch Menschen, die trotz möglicher Versorgung durch Palliativmedizin oder in Hospizen einen solchen Tod nicht erleben wollten* [Das Parlament: S.1].

*Aus Sicht der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA) sind die "großen Erfolge" bei der Integration Langzeitarbeitsloser in den Arbeitsmarkt auch auf die Sanktionen zurückzuführen. Diese seien ein Kernelement des Prinzips von "Fördern und Fordern", hieß es von der BDA.* [Das Parlament: S.5].

С целью привлечения внимания к обсуждаемым проблемам, авторы анализируемых статей прибегают к употреблению самых разнообразных средств образности. Это метафоры:

*"Die Selbstbestimmung ist der Kern der Menschenwürde. Sie gilt gerade auch am Ende des Lebens", sagte zum Beispiel Bundestagsvizepräsident Peter Hinze (CDU) während der Debatte* [Das Parlament: S.1].

И метонимии:

*Mehr Information. Mehr Themen. Mehr Hintergrund. Mehr Köpfe. Mehr Parlament* [Das Parlament: S.7].

Довольно часто к стилистическим средствам и приемам авторы прибегают, чтобы повлиять на адресата в том русле, как это надо адресанту. И здесь нарушения словопорядка немецкого предложения приобретают настолько суггестирующую функцию, что адресат почти уверен, что это его мнение.

Особенно часты инверсии:

*Finanzielle Probleme hatten derweil vor allem kleine Häuser ohne Spezialisierung in Ballungszentren. Hinterfragt werden müsse auch, warum und wie viel operiert werde und warum regional unterschiedlich* [Das Parlament: S.4].

*Erlaubt sind nach den Maastrichter Euro-Stabilitätskriterien nur maximal 60 Prozent* [Das Parlament: S.1].

С другой стороны, парцелляция как бы закрепляет мнение, заставляет адресата согласиться с мнением адресантов:

*Und nur großes, unheilbares Leid kann Grundlage sein für aktive Sterbehilfe. Es gibt ein Recht auf Leben. Aber keine Pflicht zum Leiden* [Das Parlament: S.2].

*Allerhöchstens soll die bisher straffreie, assistierte Sterbehilfe legalisiert werden. Nichts aber zur Frage der aktiven Sterbehilfe* [Das Parlament: S.2].

Воздействие, внушение, убеждение – этой задаче служат масс-медиа, и достижению этой цели помогают дословные или варьированные повторы, иногда осложненные перечислением:

*Wenn ein Mensch schwere Schmerzen hat, wenn er in der Körperhygiene und seinen basalen Bedürfnissen nicht gut versorgt ist, wenn er keine Zuwendung erhält, wenn er Atemnot oder Angstzustände hat, dann sind das Umstände, die wir vermeiden können und müssen* [Das Parlament: S.2].

*Mehr Information. Mehr Themen. Mehr Hintergrund. Mehr Köpfe. Mehr Parlament* [Das Parlament: S.7].

*Menschliches, Allzumenschliches: Fragen des Lebens, Sterbens und Todes beschäftigen die Menschen in vielfacher Form. Hier zu sehen ist ein Ausschnitt eines Bildes des französischen Malers Paul Cezanne mit dem aussagekräftigen Titel "Drei Tötenköpfe auf einem Orientteppich"* [Das Parlament: S.1].

Итак, масс-медийные публикации, являясь социокультурным фактором, оказывают большое влияние на формирование у адресатов как потребности в информации, так и реализации формирования определенного мнения. Речевое воздействие на адресата оказывается путем подачи информации, которая актуальна, оперативна и эффективна во времени. Функция же воздействия, важнейшая для газетно-публицистического стиля, обуславливает острую потребность в оценочных средствах выражения, где этой цели служат практически все стилистические средства и приемы.

### Литература

1. Одинцов В.В. Стилистика текста. М., 1980
2. Газета "Das Parlament" Berlin, Montag 06. Juli 2015

**Маллаева З.М.**  
(г. Махачкала)

## К ВОПРОСУ ОБ АДЕКВАТНОСТИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КАВКАЗОВЕДЕНИЯ

Аннотация: в докладе поднимается проблема заимствования и адекватного использования терминов из индоевропеистики в лингвистическое кавказоведение.

Ключевые слова: терминологический аппарат, лингвистическое кавказоведение, дагестанские языки, детерминатив, тематический показатель, интерфикс.

Научная значимость исследования и убедительность полученных результатов напрямую связаны с упорядоченностью терминологического аппарата. Важность для любой науки адекватности ее терминологического аппарата не подлежит сомнению. Четкость терминологической номенклатуры – это важнейшая предпосылка успеха лингвистических исследований.

О наличии проблемы лингвистической терминологии в кавказоведении свидетельствует тот факт, что дагестанская лингвистическая терминология является далеко не полной и, как правило, опирается либо на прямое заимствование, либо на калькирование с индоевропейской (русской). Не отрицая общей положительной оценки вклада иноязычной терминологии в дагестанскую, следует обратить внимание и на отрицательные последствия непродуманного переноса отдельных терминов. Понятийно-терминологическая номенклатура, обслуживающая индоевропейские языки и составляющая основу метаязыка исследования европейских языков, не всегда обнаруживает адекватное соответствие специфическим особенностям дагестанских языков.

Проникновение иноязычной терминологии в кавказоведение приходится на период интенсивного развития сравнительно-исторического языкознания, именно в это время усилился научный интерес европейцев к кавказским языкам. И, хотя компаративисты сосредоточились в основном на проблеме происхождения и генетических связей кавказских языков, понятийно-терминологический аппарат, обслуживающий индоевропейские языки, оказался задействованным во всех областях лингвистического кавказоведения.

Кавказоведение заимствовало и активно пользуется терминами морфема, аффикс, основа и корень, но строгого определения этих терминов нет не только в научной литературе по дагестанским языкам, но и в целом в кавказоведении. На наличие проблемы определения и разграничения корневой и аффиксальной морфемы также и в общем языкознании указывает В.А. Плунгян: «различие между корневыми и аффиксальными морфемами представляется интуитивно очевидным, но в действительности оно с трудом поддается формализации. Нам не известно ни одного эффективного определения корня и аффикса» [Плунгян 2000: 81].

В дагестанских языках не изучена структурная организация и самой морфемы – важнейшего элемента языка. Не установлена роль гласных в морфемообразовании: были ли гласные исторически только огласовками консонантных морфем или вокалическим морфемам с самого начала были свойственны грамматические функции.

Не составлен индекс морфем дагестанских языков с подробным описанием функций каждой морфемы и выявлением всех алломорфов. Не установлено является ли та или иная морфема флективной или детерминативной, словоизменительной или словообразовательной.

В грамматических исследованиях дагестанских языков нет самостоятельного раздела «морфемика», нет цельных монографических исследований морфемного строя дагестанских языков. Исключение составляет даргинский язык, морфемика которого получила освещение в посмертно

изданном труде З.Г. Абдуллаева «Морфемный строй даргинского языка» [Махачкала 2010]. В данной монографии выявлен и описан морфемный инвентарь даргинского языка, исследуется происхождение и развитие корневых и аффиксальных морфем имени и глагола. В работе З.Г. Абдуллаева постулируется, что корневые морфемы первичных дейктонимов лица послужили базой процесса дивергенции и образования различных лексико-грамматических единиц.

Термин «морфема» (происходит от древнегреческого слова «форма») в лингвистической литературе трактуется неоднозначно. Понятие и термин «морфема» в науке о языке впервые применил Иван Александрович Бодуэн де Куртенэ в 80-х годах девятнадцатого столетия, как родовой термин, объединяющий частные, видовые понятия вроде корень, префикс, суффикс, окончание и т.п. [Бодуэн де Куртенэ 1963: 290 - 291] и охарактеризовал его как «дальше не делимый морфологический элемент языкового мышления» [Там же: 290]. И. А. Бодуэн де Куртенэ выделил два сущностных признака морфемы, это ее минимальность и значимость, т.е. дальнейшее деление морфемы на значащие единицы невозможно. Это определение морфемы (среди множества существующих определений) представляется нам наиболее верной.

Хотя, следует отметить, что не все лингвисты соглашались с И.А. Бодуэном де Куртенэ, в частности с тем, что: «на все морфологические элементы языкового мышления – морфемы, синтагмы <...> – следует смотреть не как на научные фикции или измышления, а только как на живые психические единицы, правда, не застывшие в однообразии, а только постоянно видоизменяющиеся. Но все-таки живые, реальные единицы» [Бодуэн де Куртенэ 1963: 183].

В научной литературе известна также точка зрения, согласно которой морфема не «живая, реальная единица, а «научная фикция», придуманная исследователем с определенной целью, не имеющая самостоятельного функционирования. Самостоятельное функционирование имеет только слово, существующее как самодостаточная единица, а морфемы выводятся из слова путем морфологического анализа. Так, например, проф. Е.С. Кубрякова выделяет производность понятия морфемы по отношению к понятию слова: «Морфема (подобно фонеме) вычленяется только в ходе специального исследования, являясь результатом сознательной абстракции» [Кубрякова 1963: 182].

Подобная характеристика морфемы, очевидно, обусловлена тем, что не учитывается двойственный характер морфемы. Это противоречие (абстрактность~реальность) обусловлено двойственным характером морфемы, вызванным необходимостью объединить в одном понятии и онтологический аспект и эпистемологический аспект. То есть, следует различать морфему как единицу лингвистического анализа и морфему как языковую единицу. Морфема абстрактна как единица лингвистического анализа (методологический аспект) и реальна как структурная единица языка (онтологический аспект) [Маллаева 2012: 10] .

Как абстракции, используемые для описания реальных явлений языка, характеризует проф. Г.А. Климов морфему и фонему, полагая, что: «Если не примером крайне неудачного способа выражения, то только несостоятельными методологическими посылками можно объяснить и высказанную в некоторых направлениях современного языкознания точку зрения, характеризующую лингвистические единицы в качестве некоторых фикций» [Климов 2009: 25]. Г.А. Климов рекомендует четко разграничивать онтологическое понятие морфемы (как структурной единицы языка) от методологического понятия морфемы (как единицы лингвистического анализа): «едва ли можно найти какое-либо оправдание для всё еще встречающегося в некоторых работах отождествления языковых единиц и единиц лингвистического анализа» [Климов 2009: 22-23].

Морфема как двусторонняя единица состоит из плана содержания и плана выражения, т.е. из семантической (означающее) и фонетической (означающее) формы. Все морфемы, функционирующие в языке, языка можно разделить на два основных разряда. Первый разряд – это корневые морфемы, второй – некорневые. Вторым разрядом морфем, в свою очередь, можно разделить еще на два подразряда: формообразующие и словообразующие морфемы.

Корневая морфема отличается от некорневых, прежде всего, тем, что ее наличие в каждом самостоятельном слове обязательно. Слов без корня (корневой морфемы), как известно, не существует (редкие исключения представлены вторичными образованиями с утраченным корнем), в то время как в языке функционирует значительное количество слов без префиксов, суффиксов и без флексий.

Для обозначения морфем, выполняющих в составе сложного слова соединительную функцию, не имея при этом самостоятельного значения, в лингвистике применяется несколько терминов: соединительные морфемы, вставки, прокладки, субморфы, пустые морфы или квазиморфы и т.д. Наибольшее распространение в русистике получил термин «соединительные морфемы» – *Verbindungsmorphemen* в терминологии Н.С. Трубецкого, который впервые ввел это понятие в 1934 г.

Термин «интерфикс» был введен в русистику в 1938 г. М.А. Сухотиным и М.В. Пановым и с тех пор широко применяется исследователями русского языка.

В кавказоведении термин «интерфикс» применяется очень редко, его эквивалентами выступают такие понятия, как **тематический показатель** и синонимичный ему **детерминант** (детерминатив), определяемые как аффиксы, присоединяемые к корню для образования основы в некоторых словоформах слова, характеризуются как лишенные собственного значения. ср.: «...Сами тематические гласные и не выражают ничего, кроме принадлежности включающих их единиц к тому или иному типу склонения или спряжения» [Кубрякова 1974: 72].

В дагестановедении термин «детерминативный суффикс» используется в несколько ином значении. Понятие детерминанта здесь увязывается с различными историческими процессами. Детерминант, как правило,

располагается в позиции после корня. В большинстве случаев он настолько срастается с корнем, что для выделения детерминативного суффикса приходится прибегать к материалам родственных языков и их диалектов.

Материал дагестанских (> кавказских) языков не позволяет приравнять понятия и термины морфема и аффикс (суффикс). Непродуманное использование этих терминов, без учета специфики языкового материала, без выявления соотношения морфемы и аффикса приводит зачастую к неадекватным выводам. Так, например, в аварском языке исследователи выделяют большое количество суффиксов множественного числа: *-би*, *-ал* (*-ял*), *-л*, *-заби*, *-зал*, *-и*, *-ни*, *-дул*, *-ул* (сюда следует добавить еще суффикс *-аби*) и эти же единицы выделяются в качестве морфем множественности.

Весь комплекс суффиксов множественности аварского языка, на наш взгляд, можно разделить на две группы:

- 1) *-би*, *-аби*, *-заби*, *-и*, *-ни*;
- 2) *-ал* (*-ял*), *-л*, *-зал*, *-дул*, *-ул*.

Что касается второй группы суффиксов, то наименее дискутируемым является исконный характер суффикса множественности *-ал*. Это не только самый распространенный, наиболее продуктивный суффикс, но и исконный, поскольку преобладающее большинство слов исконного происхождения образуют форму множественного числа посредством данного суффикса. Тем не менее, не лишены основания попытки отдельных исследователей аварского языка доказать производный характер данного суффикса. Как указывает М.Е. Алексеев: «Исконность афф. *-ал* как будто не подвергается сомнению. Однако, если судить по формам косвенных падежей, и этот суффикс является составным: *вацц-ал* - эрг. *вацц-а-з* «братья» и др. Опираясь на аналогичные факты, можно членить также суф. *-дул*, *цур-дул* - эрг. *цур-ду-з* «лисы» и т.п.» [Алексеев 1988: 37].

Таким образом, получается, что все суффиксы второй группы, кроме суффикса *-л*, являются производными. Они состоят из двух морфем: морфем детерминативной функции (*-а* (*-я*), *-за*, *-ду*, *-у*) и морфемы категориальной функции *-л*. Общность этих суффиксов множественности не вызывает сомнения, поскольку все они представляют собой одну и ту же морфемную единицу (*-л*) с огласовками (*-а-л*, *-я-л*, *-у-л*) и сочетаниями огласовок с согласными вставками (*-з-а-л*, *-д-у-л*). В зависимости от наличия или отсутствия огласовок и вставочных элементов, один и тот же морфемный согласный предстает в роли различных суффиксов множественности.

Морфемы детерминативной функции, огласовки или вставочные согласные появляются между корнем и суффиксом в тех случаях, когда их соединение невозможно по морфонологическим причинам.

Таким образом, приведенный выше материал позволяет наглядно разграничивать понятия и термины суффикс и морфема. В ряде случаев они могут совпадать, но это не значит, что это равнозначные понятия. Суффикс может состоять из нескольких морфем. Морфема – это минимальная единица языка, которая не может включать в свой состав другие единицы языка.

Терминологический разнобой в любой области науки, как известно, свидетельствует о неразработанности проблемы. Поэтому, прежде чем приступить к исследованию любого вопроса, следует определиться с понятиями и терминами, применяемыми в работе. Только установив терминологическую номенклатуру, определившись с метаязыком исследования, можно ожидать адекватного решения поставленного вопроса.

### Литература

1. Абдуллаев З.Г. Морфемный строй даргинского языка. Махачкала, 2010. 336 с.
2. Алексеев М.Е. Сравнительно–историческая морфология аваро-андийских языков. М., 1988. 224 с.
3. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. М., 1963. Т. I, II.
4. Климов Г.А. Фонема и морфема: К проблеме лингвистических единиц. 2-изд. М.:УРСС, 2009. 128 с.
5. Кубрякова Е.С. Основы морфологического анализа. М., 1974.
6. Кубрякова Е.С. Об основных единицах лингвистического анализа и предмете морфологии // Морфологическая структура слова в языках различных типов. М.;Л., 1963.
7. Маллаева З.М. Глагол аварского языка: структура. семантика, функции. Махачкала. 2012. 404 с.
8. Плуныян В.А. Общая морфология: Введение в проблематику. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 384 с.

**Мамонтова З.Н.**  
(г.Махачкала)

### РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Аннотация: автор подчеркивается необходимость перестройки педагогической деятельности учителя в соответствии с ФГОС. Ученик должен стать активным участником учебно-воспитательного процесса на всех этапах урока, начиная с этапа формулирования целей и задач, заканчивая подведением итогов урока, рефлексией.*

*Кроме того, в статье делается акцент на формирование регулятивных, познавательных, коммуникативных, личностных УУД.*

*Ключевые слова: ФГОС, инновационная деятельность, сотрудничество, современные технологии, формирование УУД, рефлексия.*



Основное назначение предмета «Иностранный язык», согласно ФГОС, состоит в формировании коммуникативной компетентности, то есть способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

ФГОС предъявляет требования не только к предметным, но и метапредметным и личностным результатам. В связи с этим становится очевидным, что нужно менять характер деятельности учителя и ученика. Ученик перестает быть пассивным участником урока, а наравне с учителем участвует в постановке целей и задач каждого урока, ему предоставляется свобода в выборе форм, способов и приемов обучения, он активно участвует также в оценивании своей деятельности и деятельности одноклассников.

Так, на этапе формулирования темы и целей урока по развитию речи, учащимся предлагается тематический текст или диалог. По этим материалам учащиеся формулируют тему и цель урока. Кроме этого, учащимся можно предложить проанализировать, выразить символом, схемой, объяснить, продолжить, сделать вывод, оценить, придумать, изменить и т.д.

На этапе планирования можно также совместно с учителем определить последовательность работы с использованием интерактивной доски, где план можно представить на слайде в виде схемы.

В ходе практической деятельности в целях обучения детей учебному сотрудничеству, учащимся предлагается не фронтальная по традиции работа, а парная, групповая, когда учащиеся учатся взаимодействовать друг с другом.

Этап рефлексии способствует формированию умения анализировать свою деятельность на уроке. Можно проводить рефлексию как в конце урока, так и по результатам изучения темы.

Среди наиболее эффективных приемов рефлексии можно выделить следующие:

Устные: «Я понимаю», «Я знаю», «Я могу объяснить другим», «Я не знал..., теперь знаю», «Я могу применить».

Письменные: тесты, выполнение различных творческих самостоятельных заданий.

Изобразительные: показ красных (SOS!), желтых (выполнено с ошибками), зеленых (YES, все получилось!) карточек. Показ палочек, пальцев (1, 2, 3, 4, 5), дающих представление о степени усвоения материала.

Особое внимание во ФГОС уделяется самостоятельной деятельности обучающихся, которая должна занимать не менее 60 % времени урока. С этой целью учащимся дается большое количество лексико-грамматических упражнений, проблемных заданий, связанных с поиском, обработкой нужной для урока информации, а также проведение различного рода презентаций и т.д.

Личностными результатами обучения являются мотивация и осознание возможностей самореализации средствами ИЯ; коммуникативные компетенции в межкультурной и межэтнической коммуникации; толерантное отношение к проявлениям другой культуры, стремление к развитию таких качеств как воля, креативность, инициативность, трудолюбие.

Для достижения личностных результатов следует правильно подбирать учебные материалы (аутентичные страноведческие и лингвострановедческие тексты, изучающие особенности характера народа, обычаи, традиции страны изучаемого языка, а также тексты, материалы, отражающие жизнь своей страны, своей республики, родного края).

Основным мериллом метапредметных результатов является умение учиться, умение планировать свое речевое и неречевое поведение, коммуникативные компетенции, исследовательские учебные действия. Особое внимание уделяется навыкам поиска и обработки информации: поиск и выделение нужной информации, ее обобщение и фиксация; развитие смыслового чтения, включая умения определить тему, прогнозировать содержание, выделять основные мысли, факты.

Предметными результатами являются знания, навыки и умения во всех видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), которые четко определены во ФГОС, программах.

Достижение предметных результатов ведется на каждом уроке в ходе выполнения адекватных упражнений с обязательным использованием современных технологий: метод проектирования, кейс технологии, сиквейны, ролевые игры как средство формирования коммуникативных компетенций учащихся, компьютерные технологии, системно-деятельностный подход, обучение в сотрудничестве, кластеры, сравнительные диаграммы, двухчастный дневник.

Работая над реализацией ФГОС, особое внимание следует уделять формированию универсальных учебных действий (УУД).

В качестве примера можно привести формирование УУД на разных этапах работы над проектом.

Регулятивные УУД формируются на этапах определения темы, «продукта» проекта, составления плана выполнения и оценки проекта, когда происходит постановка целей и учебных задач, прогнозирование результата проектирования, составление плана работы над проектом, саморегуляция.

Познавательные УУД формируются на этапах планирования проектной работы, поиска и обработки информации, оформления проекта. Сюда относятся следующие действия учащихся: самостоятельное выделение и формулирование целей и задач проекта, решение проблем творческого характера, структурирование знаний.

Коммуникативные УУД формируются на этапах оформления, презентации и защиты проекта во время планирования сотрудничества, постановки вопросов, разрешения конфликтов, управления поведением партнера.

Личностные УУД формируются в основном на этапах планирования, оформления, презентации и защиты проекта.

Таким образом, учителя должны переосмыслить организацию учебно-воспитательного процесса по предмету «иностраный язык», создать на уроке такую образовательную среду, которая отвечала бы всем требованиям ФГОС.

## Литература

1. Асмолов А.т. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действий к мысли. М.: Просвещение, 2010.
2. Штарина А.Г. Английский язык. Компетентностный подход в преподавании. Издательство «Учитель», Волгоград, 2011.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт. М.: Просвещение, 2010.

Махмудов М.О.  
(г. Махачкала)

### ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГРУППА «ДОМАШНИЕ ЖИВОТНЫЕ» ЗООНИМИЧЕСКИХ ФЕ ДАРГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

*Аннотация: автор подчеркивает, что зооморфный код культуры является необыкновенно занимательным и самобытным языковым пластом, выражающим самобытность мировосприятия носителей языка и культуры.*

*Ключевые слова: зооморфный код, трансформация, анимализм, зооним, частотность.*

Роль животных в жизни человека всегда была велика, в особенности на заре развития человечества. Зооморфный код культуры является необыкновенно занимательным и самобытным языковым пластом, выявляющим самобытность мировосприятия носителей языка и культуры. Человек втягивает животных в мир своих трансформаций. Они играют символическую роль в мифопоэтической картине мира, обозначаются как эталонные носители тех или иных качеств человека, выражают опыт народа, говорящего на том или ином языке.

Зоонимы употребляются в ФЕ часто, другие названия встречаются в единичных случаях. Одному животному приписываются самые разные качества, иногда эти качества противоречат друг другу. Но наряду с этим одно и то же качество может связываться и с разными животными. В науке зоонимы известны как «анимализмы», «зоометафоры», «зоолексемы» и т.п. По мнению Н.В.Располыхиной, зоонимы – это «лексические единицы, являющиеся прямыми наименованиями животных» [Располыхина 1984: 56].

Распределение фразеологических единиц с компонентом зоонимом по лексико-тематическим разрядам позволяет заключить, что значительная часть анализируемых ФЕ в исследуемых языках семантически ориентированы на человека. Физическое и эмоциональное состояние, свойства характера,

умственная деятельность, возраст, внешний вид человека находят яркое отражение в фразеологических фондах даргинского и английского языков.

Неравномерное распределение ФЕ с компонентом зоонимом по некоторым семантическим группам в обоих языках относится к характеру национальной специфики этих языков.

Семантическая организация выступает главным компонентом всякой структуры, функционирующей в системе. И даргинская фразеология представлена специфичной семантикой. Ряд ее существенных признаков оказывается характерным для всей дагестанской фразеологии. [Исаев1995:216].

В результате использования метода сплошной выборки в обоих исследуемых языках нами были отобраны фразеологические единицы с компонентами-зоонимами и распределены на следующие лексико-тематические группы: домашние животные, дикие животные, птицы, насекомые.

Наш материал показывает, что значительная часть состава зоонимических ФЕ даргинского языка составляет лексико-тематическая группа «домашние животные».

Частотность употребления зоонимов (группа «домашние животные») в фразеологических оборотах даргинского и английского языков, иллюстрирует следующая таблица.

**Таблица 1. Частотность употребления зоонимов (домашние животные) в ФЕ даргинского и английского языков**

зоонимы	сел	обака	ошка	ык	ошадь	вца	оза	еленок	оров	того
частотность употр. в дарг. яз.	5	0	0	0	1	3	2	1	0	12
частотность употр. в англ. яз.		5	0	1	7	5			2	83

Как видно из таблицы, наиболее частыми компонентами зоонимами в ФЕ являются в даргинском языке *эмхле* «осел», *хя* «собака», *жита* «кошка», *уни* «бык», *урчи* «лошадь», *маза/кигъа* «овца/баран», *къяца* «козел», *къяча* «теленоч», *къял* «корова».

Частотными компонентами зоонимами в английском языке являются *cat* «кошка», *dog* «собака», *sheep* «овца»/ «баран», *cow* «корова», *horse* «лошадь», *vull* «бык», *dunkey* «осел», *calf* «теленоч».

ФЕ с зоонимом *goat* «коза» в английском языке встречаются реже.

Всего зоонимических ФЕ в лексико-тематической группе «домашние животные» в даргинском языке установлено 212 единиц, в английском языке - 183 единиц.

В даргинском языке наиболее частотным является зооним *осел* (55ед.), в английском языке с данной лексемой наблюдается всего 7 фразеологических единиц. Такая активность данного зоонима в даргинском языке объясняется тем, что осел в горных местностях выполняет основные функции транспортных и вьючных животных. Также в даргинском языке осел выступает прототипом трудолюбивого человека: *эмхIеван узули* букв. «работает, как осел» (работать, не покладая рук), *эмхIе башули саби* букв. «ишак ходит» (дела идут хорошо).

В английской этнокультуре образ осла является противоречивым. В большинстве случаев он ассоциируется несговорчивостью, упрямством, в редких случаях образ осла получает положительную характеристику.

В английском языке трудолюбие и работоспособность передаются через образы пчелы и лошади: *a willing horse* букв. «готовая лошадь» (человек, с готовностью берущийся за что-л.), *as work as a bee* букв. «трудиться как пчёлка» (много трудиться).

В даргинском языке на первом месте по частотности находится зооним *осел* (50 ФЕ.), в английском языке – зооним *кошка* (60 ФЕ).

Зооним *кошка* в английском языке по частотности находится на первом месте. Здесь насчитывается более 60 ФЕ с данным компонентом. В английской картине мира образ кошки вызывают и положительные и отрицательные ассоциации. С одной стороны, ее изящество, легкость в передвижении, ум и мягкость вызывают положительные коннотации (*as tame as a cat* «совсем ручной», *as wary as a cat* «очень осторожный»), с другой стороны, ее *неуживчивость, любопытство, живучесть, надменность, нервозность* вызывают отрицательное отношение к ней: *curiosity killed the cat* букв. «любопытство убило кошку» (любопытство до добра не доведет), *a cat with nine lives* букв. «кошка с девятью жизнями» (живучий человек), *the cat among the pigeons* букв. «кот на голубятне» (источник паники), *nervous as a cat* букв. «нервная как кошка» (очень нервный), *a cat in gloves catches no mice* букв. «в перчатках мышей не ловят» (будешь белоручкой, никакого дела не сделаешь), *a cat may look at a king* букв. «и кошке не возбраняется смотреть на короля» (и мы не лыком шиты), *a fat cat* букв. «толстый кот» (денежный мешок).

В даргинском языке качествами, присущими кошке являются: *воровство, неуживчивость, бродячество, беспокойство*. Эти качества передают следующие ФЕ даргинского языка: *хъулки жита* букв. «кот-воришка», *житара хяраван* букв. «как собака с кошкой» (враждует), *житаван ласикIес* букв. «бродить как кошка» (где попало), *житаван хъямикIес* букв. «как кошка

хватает» (хватать без разбора), *житали халтIбарибсиван* букв. «как будто кошка обцарапала» (имеет не очень заметные следы), *житниван урухIар* букв. «боятся как кошки» (очень боятся), *кюрмяв жита* букв. «кричащий кот» (беспокойный человек). В даргинском языке в отличие от английского, отмечено всего 26 ФЕ с лексемой «кошка». Такое различие в количественном составе ФЕ с лексемой «кошка» объясняется тем, что в английской языковой картине мира кошке, помимо указанного, также придается особенное, более трепетное отношение, как самому душевному другу, что передается фразеологическими единицами *a tame cat* букв. «дрессированный кот», *cat's paw* букв. «кошачья лапка».

А в даргинском языке такое негативное отношение к кошке объясняется самим двойственным характером кошек, нервным, чувствительным, любопытным, независимым и чудаковатым. С другой стороны, в мусульманских традициях с давних времен кошки почитались, их любили и относились к ним с пониманием. Существует множество упоминаний кошек в мусульманской цивилизации.

Несмотря на то, что собака издавна является верным другом человека, большинство ФЕ даргинского языка с компонентом *собака* имеют негативное значение: *хяла лезмиван* букв. «как собачий язык» (неаккуратный, слюнявый), *хялагьуна бибкIа* букв. «как собачья смерть» (как собака), *хялагьуна мухIли* букв. «как собачий рот» (болтающий, что попало), *хяла бяхI* «собачье лицо» (некрасивый). Это связано с тем, что собака в исламе считается нечистым животным. Мусульманам контакт с собакой запрещен. Собака в исламе считается «наджис» - это библейское слово переводится как «змей», то есть «нечистое животное», которое может осквернить одежду, пищу и самого человека. После осквернения любой правоверный обязан совершить очищение. Но в то же время Коран выступает против любых проявлений жестокости по отношению к животным, в том числе и собакам, и все животные в нем описаны как «общие человеку».

В английском языке отношение к собаке двойное. Собака ценится и как верный, преданный друг человека, и как защитник: *a clever dog* букв. «умная собака» (умница; ловкий малый); *die dog for one* «быть очень преданным», *a good dog deserves a good bone* букв. «хорошая собака заслуживает хорошую кость» (по заслугам и честь). Но в то же время, здесь наблюдается и негативное отношение к ней, чаще всего из-за ее неуживчивости: *agree like cats and dogs* «жить как кошка с собакой», *the black dog is on one's back* букв. «черная собака на спине» (хандрить, находиться в состоянии уныния), *call one's dogs off* букв. «назвать псов» (прекратить неприятное дело, неприятный разговор), *a dirty dog* букв. «грязная собака» (дрянь, подлец, грязная свинья), *a dog in the manger* букв. «собака на сене» (сам не делает и другим не дает), *he that lies down (или sleeps) with dogs must rise up with fleas* букв. «с собакой ляжешь, с блохами встанешь» (с кем поведёшься, от того и наберёшься).

Таким образом, в обоих языках наблюдается примерно одинаковое отношение к собаке, о чем свидетельствует и количество самих ФЕ с компонентом *собака*.

Такие качества как «ловкость, стройность, проворность» в даргинском языке передаются через образы лошади, козы: *урчиван кункли* букв. «легко как лошадь» (ловко и проворно), *урчиван хъярхъли* букв. «быстро как лошадь», *къяцаван серхурси* букв. «проворный как козел» (легкий), *къяцаван айзур* букв. «поднялся как козел» (очень быстро), *къяцагъуна сай* букв. «такой как коза» (быстрый, проворный).

В английском языке через образ лошади выражаются такие качества, как «готовность к работе», «выносливость», действовать слаженно, дружно» и «наличие отменного аппетита»: *a willing horse* букв. «готовая лошадь», *eat like a horse* букв. «есть как лошадь» и т.д. В сопоставляемых языках наблюдается примерно одинаковая частотность их употребления в фразеологизмах.

В даргинском языке частотность употребления лексем «теленки», «корова», «коза» примерно одинаковая по 10, 11, 12 единиц, частотность лексем «бык», «овца», «лошадь» также примерно одинаковая – по 20 – 21 – 23 фразеологических единиц.

Бык в даргинском языке – это не только сильное, выносливое, но и свирепое животное. Поэтому быку присущи не только трудолюбие, но свирепость, ярость: *багъбиубси бугъаван* букв. «словно бык в ярости» (очень злой).

Наполненность лексико-тематических групп с лексемами «коза», «теленки», «корова» в английском языке невысокая. Если с лексемой «корова» встречается 12 ФЕ, то с лексемой «теленки» - всего 2, с лексемой «коза» - 4.

В результате анализа фактического материала установлено, что фразеологический фонд сопоставляемых языков располагает богатым банком оборотов с компонентным значением «домашние животные». В нем значительно больше выражений, с указанным компонентным составом. В даргинском языке по сравнению с английским данная лексико-тематическая группа представлена наиболее богато (212 против 183 ФЕ). Общая наполненность групп в обоих языках с лексемами домашних животных здесь достаточно высокая (395 ФЕ). Это свидетельствует о том, что коннотации, связанные с наименованиями домашних животных в обоих языках хорошо развиты. Это объясняется тем, что с древних времен жизнь людей протекала в непосредственной связи с одомашненными животными. Человек их содержал, давал им приют и пищу. А домашние животные приносят людям пользу. В настоящее время в в больницах некоторых странах имеются специальные дни, когда проведать пациентов приводят животных. Медицинской наукой доказано, что многие больные, общаясь с животными, быстрее выздоравливают. К примеру, в Швеции собак целенаправленно обучают общаться с больными сахарным диабетом. Также доказано, что при контакте с кошками состояние больных улучшается. Кошки снимают стресс, усталость, понижают артериальное давление и т.д.

Таким образом, осознание мира человека опирается на понятийную сферу животного мира, пройдя через всю историю человеческой культуры. Животный мир обозначается в качестве универсального культурного правила метафоризации, которое является наполнителем концептуальной основы

картины мира отдельной языковой группы. Причем отдельные зоонимы, выступающие как ключевые слова культуры, оцениваются носителями каждого языка неоднозначно.

### Литература

1. Гасанова У.У. Словарь даргинских пословиц и поговорок. Махачкала, 2014.
2. Исаев М-Ш.А. Структурная организация и семантика фразеологических единиц даргинского языка. Махачкала, 1995.
3. Кунин Л. В. Англо- русский фразеологический словарь. Москва, Русский язык, 2006.
4. Располыхина Н. В. Проблема взаимосвязи разноформленных знаков прямой и косвенной номинации: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. В. Располыхина. М., 1984.

**Ментеш А.М.**  
(г. Стамбул)

### **ТЕОРИЯ КЛАССИФИКАТОРОВ В СВЕТЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО, ГРАММАТИЧЕСКОГО И КОГНИТИВНОГО НАПРАВЛЕНИЙ В ЛИНГВИСТИКЕ**

*Аннотация: статья посвящена обзору сложившихся в лингвистике подходов к теории классификаторов. Понятие классификатора рассматривается в рамках семантического, грамматического и когнитивного направлений. Выделяются основные отличия между названными подходами относительно содержания термина «классификатор».*

*Ключевые слова: классификация, категоризация, классификатор, когнитивный классификационный признак.*

Классификация, как система соподчинённых понятий, используемая как средство для установления связей между ними, находит применение в любой науке. Лингвистика в силу своего преимущественно классифицирующего характера не является в данном случае исключением. Как утверждает А. Я. Шайкевич, любая классификация представляет собой способ краткого изложения богатой информации о множествах объектов, и потому классификации всегда будут важным элементом языка науки, и в частности лингвистики. В некоторых же случаях удачная классификация позволяет обнаружить самые существенные стороны явлений, и тогда она становится важным средством прогресса науки [Шайкевич 1980:319].

С развитием и становлением когнитивной лингвистики проблемы классификации получают новое осмысление, осуществляемое в рамках когнитивного подхода к исследованию лингвистических единиц.



Классификация рассматривается в теснейшей связи с одним из центральных понятий когнитивной лингвистики – понятием категоризации. Как отмечает Е. С. Кубрякова, категоризация, которая понимается как «подведение явления, объекта, процесса и т.п. под определённую рубрику опыта, категорию» является результатом классификационной деятельности человека [Кубрякова 1997: 42]. Познавая мир, человек стремится объяснить новое через уже известное, пытаясь найти для нового объекта подходящую клетку в своей наивной картине мира, укрупняя, структурируя её с помощью обобщений. Накапливая знания о мире, человек постоянно прибегает к своей способности классифицировать, предпринимая попытки категоризации, т.е. структурирования и обобщения знаний о мире, результаты которой проецируются человеком на язык. Соответственно, вопрос о категоризации, классификации является вопросом о когнитивной деятельности человека с последующим осмыслением этих взаимосвязанных процессов с учётом их роли в восприятии человеком окружающего мира и формирования концептуальной картины мира.

Н.Н. Болдырев рассматривает классификацию как одну из трёх целевых функций языковой интерпретации, являющейся одним из главных аспектов языка. Результатом реализации классифицирующей функции интерпретации является создание классификации объектов и формирование абстрактных понятий и имён для создаваемых классификаций. Классифицирующая интерпретация связана с вторичной концептуализацией и вторичной категоризацией [Болдырев 2013: 58].

Переосмысление проблемы классификации в ракурсе когнитивной лингвистики вызвала необходимость поиска классификационных категорий, лежащих в основе процесса категоризации, что привело к постановке не менее важной и не менее интересной проблемы выделения и определения элементов классификации, т.е. классификаторов. В рамках сложившейся на данный момент в лингвистике теории классификаторов можно выделить три подхода к их определению: семантический, грамматический и когнитивный.

В качестве представителя семантического подхода к проблеме определения классификаторов выступает Е.В. Кларк, по определению которой классификаторами называются знаменательные или служебные слова, используемые для категоризации предметов [Кларк 1984:221]. Как таковые, классификаторы имеются в каждом языке. Они классифицируют реалии окружающей действительности, указывая на их особую классную принадлежность. Причем при анализе семантики классификаторов в естественных языках обнаруживается, что в качестве критерия для отнесения предметов к той или иной категории «выбирают» определённые признаки соответствующих предметов. Признаки эти определяются самим человеком с помощью его органов чувств. Определяя в качестве значимого тот или иной признак, человек выделяет класс объектов, которые положительно соотносятся с данным признаком. Этот признак закладывается в семантику того или иного классификатора, который «отбирает» множество объектов в класс – под свод данного признака и выступает в качестве некоего «именующего отображения»,

определяемого так, что одним и тем же именем называются объекты, обладающие каким-нибудь общим существенным свойством. Классы слов, выделяемые с помощью классификаторов, являются отражением базисных мыслительных способностей человека [Кларк 1984:222].

Одним из ярких представителей грамматического подхода в рамках теории классификаторов является российский и австралийский лингвист, Александра Айхенвальд, известная своими полевыми исследованиями языков аравакской группы и ряда других малоизученных языков бассейна Амазонки, а также папуасских языков Новой Гвинеи. А. Айхенвальд удалось установить, что практически каждый из исследуемых ею языков обладает встроенной системой классификаторов, образующих независимую категорию, которая может состоять из нескольких десятков её членов.

Согласно учёному, практически во всех языках присутствуют грамматические средства лингвистической категоризации имён существительных, которые отражают то, как люди категоризируют мир посредством языка с точки зрения универсальных параметров, таких как «humanness/человек/не человек», «sex/пол», «animacy/одушевлённость/неодушевлённость», «shape/формоочертание», «consistency/состав» «form/форма», и «functional properties/функция». Классификаторы же – одни из этих грамматических средств именной категоризации. Для исследуемых А. Айхенвальд языков характерно использование морфосинтаксических конструкций различного вида, в которых требуется употребление определённого вида морфемы, выбор которой продиктован семантическими характеристиками именного компонента данной конструкции. Этими морфемами, по утверждению А. Айхенвальд, и являются классификаторы, которые категоризируют имена существительные в зависимости от определённого семантического признака референта, обозначенного тем или иным существительным. В качестве этих признаков выступают указанные выше семантические параметры, как «форма», «состав» и прочее. Употребление классификаторов в исследуемых лингвистом языках носит обязательный характер, так как в каждом отдельном случае определённый классификатор высвечивает, или эксплицирует, определённый аспект референта, с которым соотносится данное существительное. Например, в одном из языков Аравакской семьи, Баниуа, -pari (кость) употребляется с различными классификаторами в зависимости от того, какой аспект референта данного существительного подразумевает и хочет выделить говорящий. Так, -pari (кость) может рассматриваться либо как часть человеческого тела, и в этом случае с данным существительным требуется использование классификатора признака «одушевлённости» -ita, либо как вертикальный объект, что обуславливает употребление классификатора признака «вертикальные объекты» -na и т.д. [Айхенвальд 2007]. А в случае употребления с многозначными словами классификаторы, не являясь семантически избыточными единицами, выступают в качестве своего рода «конкретизаторов», которые указывают на то, в каком именно значении употребляется данное полисемичное слово. Это значит, что если

классификаторы не будут употребляться, то это приведёт к нарушению коммуникации. Поэтому классификаторы и занимают «обязательный и необходимый слот» [Айхенвальд 2006] в соответствующих конструкциях с определяемым ими именем.

Основоположником когнитивного подхода к проблеме определения классификаторов является выдающийся американский лингвист Дж. Лакофф. В своей статье «Мышление в зеркале классификаторов» Дж. Лакофф установил, что классификация одних и тех же реалий окружающей действительности осуществляется у разных народов мира совершенно неожиданно и по-разному. На примере анализа классификации реалий окружающего мира в языке аборигенов Австралии, дьирбал, и японского языка учёный показал, как носители данных языков категоризируют объекты и явления на основании определённых лексических элементов, или слов, которые они автоматически присоединяют в предложении к соответствующим существительным. Использование этих элементов с именами носит обязательный характер. Данные слова, или, как их называет Дж. Лакофф, классификаторы, распределяют предметы окружающего мира по классам в соответствии с определёнными общими признаками, связывающими предметы каждого класса между собой. Так, например, в языке дьирбал *baui* используется для классификации (человеческих) особей мужского пола, животных; *balan* объединяет в один класс (человеческие) особи женского рода, воду, огонь и битву; *balam* – вегетарианскую пищу; а *bala* используется для классификации всех существительных, не вошедших в три первых класса [Лакофф 1988:13]. В свою очередь, носители японского языка употребляют классификатор *hon* как с обозначениями длинных, тонких, негибких предметов, таких как палки, деревья карандаши, свечи, так и с обозначениями таких реалий, как состязания в военном искусстве, в ходе которых используются шести или деревянные мечи, мотки или клубки ленты, телефонные разговоры, письма, кино и т.п. [Лакофф 1988: 24]. Общие закономерности, лежащие в основе описанных категоризаций, по мнению Дж.Лакоффа, постоянно обнаруживаются в различных классификационных системах. Эти общие принципы включают: специфические сферы опыта (рыбная ловля, охота и другие), определяющие связи в категориальных цепочках; идеальные модели мира, в число которых входят мифы и поверья и которые могут задавать связи в категориальных цепочках; специфическое знание, имеющее преимущество перед общим знанием; мотивацию; отсутствие общих характеристик и некоторые другие [Лакофф1988: 14].

Классификаторы, с помощью которых определяются идеалы, социальные стереотипы и образцы, выступают в качестве своего рода классификационной категории, которая объединяет имена в определённые классы на основании признака, определяющего центральное значение того или иного классификатора, присущего центральным членам категории и распространяющегося от центральных членов к периферийным на основании определённого когнитивного механизма, как, например, «трансформации схемы опыта», описанной Дж. Лакоффом [Лакофф 1988: 26-27]. Учёный

приходит к выводу, что классификаторы – это не просто слова, или языковые единицы, никак не связанные с мышлением человека, а это ментальные категории, порождаемые мышлением человека, и отражающие определённые когнитивные модели, или механизмы, лежащие в основе категориальной классификации окружающего мира человеком и относящиеся к концептуальной сфере.

Рассмотрение классификаторов как категории мышления позволило З.Д. Поповой и И.А. Стернину говорить не просто о классификаторе, а о когнитивном классификаторе: «Из опыта анализа действительности человек выводит классификационные категории, которые затем прилагает к воспринимаемой и осмысляемой действительности. Эти классификационные категории являются элементами концептосферы (то есть определёнными обобщёнными концептами), и они упорядочивают для человека и действительность, и язык: в соответствии с этими классификаторами объединяются как концепты, так и номинирующие их языковые единицы. Эти концепты называются когнитивными классификаторами потому, что они классифицируют опыт в процессе его познания (когниции). Будучи отражены в семантике классов единиц, эти классификаторы выступают как интегральные или дифференциальные семы» [Попова, Стернин 2007: 129]. Когнитивные классификаторы, по утверждению учёных, проявляются в концептосфере как когнитивные классификационные признаки, которые упорядочивают концепты и их группы в единую концептосферу и репрезентируются в языковой семантике соответствующими семами. Выявить когнитивные классификационные признаки можно через семантический анализ ключевых слов концептов, в значениях которых и отражаются данные признаки в виде архисем. Единственное отличие когнитивных классификационных признаков, или когнитивных классификаторов, от классификаторов, выделяемых Дж.Лакоффом, заключается в том, что когнитивные классификационные признаки не всегда имеют языковую привязку, то есть не всегда имеют обязательное языковое выражение, будь то языковыми единицами или языковыми средствами вообще, что создаёт трудность подбора адекватной номинации в процессе выявления и описания когнитивных классификаторов в лингвокогнитивном анализе. По мнению З.Д. Поповой и И.А. Стернина, исследование когнитивных классификаторов и поиск понятных, адекватных формулировок для них является важными задачами когнитивной лингвистики [Попова, Стернин 2007: 137].

Анализ сложившихся в лингвистике трёх подходов к теории классификаторов позволяет сделать вывод о том, что их основное отличие заключается в определении термина «классификатор». Представители каждого подхода наполняют этот термин своим специфичным содержанием. В рамках семантического направления к классификаторам относят служебные и знаменательные слова и тем самым утверждают наличие этого класса слов в любом языке. Представители грамматического направления называют классификаторами морфемы, подчёркивая грамматический характер классификаторов и их типичность только для определённых языков со

встроенной системой классификаторов. В свою очередь когнитивный подход вводит термин «когнитивный классификатор» и рассматривает его как обобщающий концепт, как элемент концептосферы, отражённый в языковой семантике, что подчёркивает связь этого направления с семантическим подходом. Однако в отличие от последнего когнитивный подход шире рассматривает проблему классификаторов, т.к. он имеет дело не только со значением, но и со смыслом.

Широкое применение термина «когнитивный классификатор» исследователями, занимающимися вопросами типологии и функционирования когнитивных классификаторов на материале лексических групп какой-либо конкретной тематики, говорит в пользу когнитивного подхода в теории классификаторов. Однако ряд вопросов, связанных, например, с составом классификаторов, их взаимоотношениями, методикой их вычленения классификаторов и т.п., остаётся открытым дальнейшим исследованиям.

### Литература

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная лингвистика в России: от частных исследований – к общей теории языка // Когнитивные исследования языка. Вып. XIV. Когнитивная лингвистика: итоги, перспективы: материалы Всероссийской научной конференции 11 – 12 апреля 2013 года. Москва: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2013. С. 52 – 59.
2. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. Москва: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. С. 245.
3. Кларк Е.В. Универсальные категории: о семантике слов-классификаторов и значениях первых слов, усваиваемых детьми // Психолингвистика. Москва: Прогресс, 1984. С. 221-240.
4. Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Москва, 1988. С. 12 – 51.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. Москва: АСТ: Восток – Запад, 2007. С.315.
6. Шайкевич А.Я. Гипотезы о естественных классах и возможность количественной таксономии в лингвистике // Гипотеза в современной лингвистике. – Москва: Наука, 1980. – С. 319 -357.
7. Aikhenvald A.Y. Classifiers and noun classes: semantics. [Электронный ресурс] - Режим доступа к источнику: <https://research.jcu.edu.au/...classifiers-and-noun-classes-semantics.../file> / (дата обращения 25.10.2015).
8. Aikhenvald A. Y. Classifiers in Multiple Environments: Baniwa of Içana/kurripako—a North Arawak Perspective. [Электронный ресурс] – Режим доступа к источнику: <https://research.jcu.edu.au/...classifiers-in-multiple-environments.../file/> (дата обращения 25.10.2015).

## О ВНЕДРЕНИИ ТЕХНОЛОГИЙ WEB2.0 В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

*Аннотация: Данная статья посвящена описанию опыта использования технологиями Web2.0 преподавателями английского языка кафедры иностранных языков для ЕНФ ДГУ.*

Ключевые слова: *Web2.0 технологии, блог, мудл, образовательные сайты.*

Владение иностранным языком для целей профессионального общения выступает в настоящее время одним из значимых показателей профессионализма. **Обучение иностранному языку на неязыковых факультетах** способствует комплексному развитию ряда компетенций студентов: коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной. В связи с тем, что компетентностный подход направлен на получение студентами опыта познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности, т.е. на придание самому процессу обучения деятельностного характера, использование **возможностей информационно-образовательной среды** становится в настоящее время необходимостью. Новые способы использования Интернета для образовательных целей предлагают образовательные платформы **Web2.0**. Разработчики технологий Web2.0 учитывают тот факт, на современном этапе не достаточно только предоставить информацию, но следует пригласить заинтересованных пользователей к сотрудничеству для создания информационно-коммуникативных ресурсов.

Апробация разнообразных инструментов Web2.0 способствует выявлению целесообразности их применения при обучении иностранному языку в вузе. **Преподаватели кафедры иностранных языков для ЕНФ ДГУ** уже имеют опыт работы с такими инструментами Web2.0, как:

СОЦИАЛЬНАЯ СЕТЬ BLOGGER;

СОВМЕСТНАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ WIKIA;

ВИРТУАЛЬНАЯ ОБУЧАЮЩАЯ СРЕДА MOODLE;

ПЛАТФОРМА GLOGSTER EDU для реализации метода проектов в вузе.

Преподаватели публикуют авторские **ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНИКИ И ПОСОБИЯ** на сайте МЕТОДСОВЕТА ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДГУ.

Блоги преподавателей отличаются друг от друга не только тематикой и дизайном, но и использованием дополнительных инструментов (VOXOPOP, YOUTUBE, PODCASTS). Преподаватели иностранных языков считают, что необходимо использовать популярность телекоммуникационных сетей. Целесообразность организации работы со студентами посредством данного

вида сайтов обусловлена возможностью получения самой актуальной информации (в том числе и в виде пояснений к выполнению домашних заданий), удобством общения вне зависимости от времени. Так например на страницах **образовательного блога «EcoEnglish»** (<http://www.my-eco-english.blogspot.ru>) преподавателя *Мишаевой Марианны Владимировны* студенты могут получить информацию не только об явлениях английского языка, но и ознакомиться с новостями имеющими отношение к их будущей профессии.

Сервер ДГУ предоставил преподавателям возможность использовать **систему виртуального обучения Moodle**. Были разработаны разнообразные курсы, которые различаются как подходами к обучению, так и задачами. Так, например, курсы *Additional units to Step by Step (for the first-year students)*, *Living matter*. Учебный курс по английскому языку для студентов биологических специальностей предлагают студентам рабочие материалы, упражнения для организации самостоятельной работы, а задачей курса *Tests for first-year students* является проверка успеваемости. При работе над созданием данного курса дистанционного обучения был освоен еще один из инструментов технологий Web 2.0. – оболочка для создания тестовых заданий **Hot Potatoes** ([www.hotpotatoes.net](http://www.hotpotatoes.net)). Данная программа позволяет создавать пять видов заданий. Типы заданий очень удобны для преподавателей английского языка так как позволяют создавать из слов предложения, вставлять пропущенное слово, заполнять кроссворды, делать выбор правильного варианта/вариантов, соединять фразы/подбирать синонимы или антонимы. Удобство работы заключается в том, что проверка и оценивание происходит автоматически после заполнения студентом тестового задания, и результат работы видит, в первую очередь, сам студент.

Виртуальная обучающая среда позволяет студентам обучаться друг у друга внутри группы и сотрудничать в рамках учебного процесса. Для обмена презентациями используются сайты **slideshare.net, youtube.com, myclick.com**. Сайт YouTube стал также площадкой для публикации образовательных видео.

Новыми Web 2.0 технологиями являются сайты **www.ed.ted.com** и **www.amara.org**. Данные сайты предоставляют возможности работы с видео опубликованными на **youtube.com**. Сайт **www.amara.org** предлагает участникам создавать субтитры к любому понравившемуся видео. Субтитры можно делать на языке оригинала (т.е. использовать видео для аудирования) или же на любом другом языке (использовать видео для перевода). При этом у участников есть возможность скачивать субтитры, вносить изменения в субтитры других участников, обсуждать работу. Другой подход к работе с видео предлагает сайт **www.ed.ted.com**. Здесь следует сразу оговориться, что если при регистрации в качестве участника вы не укажете что являетесь либо студентом, либо преподавателем, то вам также будет предложена работа по созданию субтитров и обсуждению субтитров других участников. Однако, если вы регистрируетесь как преподаватель/студент сайт предлагает вам возможность создания «уроков» на основе видеороликов. Для начала вы можете ознакомиться и позаниматься с уже размещенными на сайте «готовыми

уроками». Тематика «уроков» чрезвычайно разнообразна, каждый может выбрать по вкусу. Чтоб начать создавать собственный урок нужно разместить ссылку на видео с **youtube.com**, а затем составить задания к нему. Работать на сайте очень просто. Кажется очень удобным использовать этот сайт для создания уроков именно преподавателями. При помощи сайта **www.ed.ted.com** мы можем совершенно бесплатно создавать видеоуроки и использовать их на занятиях или же предлагать в качестве домашних заданий студентам.

Работа на платформах Web2.0 расширяет возможности работы с информацией. Это может способствовать решению таких задач как повышение интереса студентов, возможность применения знания языка и медиатехнологий для того, чтобы создать некий творческий продукт, организация исследовательской работы по поиску и обработке информации, решение задач и обсуждение результатов работы. Тем не менее преподавателю не стоит забывать о том что должна строиться с учетом педагогических и методических принципов, отмеченных в Примерной программе «Иностранный язык» для неязыковых вузов [2].

### **Литература**

1. "Иностранный язык" для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа / Кузьмина Л.Г., Соловова Е.Н., Стернина М.А., Вербицкая М.В. Под общей ред. С.Г. Тер-Минасовой. Москва, 2009. 25 с.

**Мурадханова Т.И.**  
**Казбеков А.К.**  
*(г. Махачкала)*

### **ПАРТИТИВНЫЙ АРТИКЛЬ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КАТЕГОРИИ ЧИСЛА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО**

*Аннотация: в статье рассматривается употребление партитивного артикля в современном французском языке. Партитивный артикль оформляет существительное с вещественным, абстрактным и собирательным значением. Значение неисчисляемости, выражаемое с существительными с партитивным артиклем, является грамматической разновидностью категории единственного числа.*

*Ключевые слова: партитивный артикль, категории числа, неисчисляемость и исчисляемость, лексический класс слов, неопределенный артикль, существительное.*



Партитивный артикль является одной из форм неопределенного артикля. Но в системе неопределенного артикля ему свойственно значение, которое отличает его от других форм неопределенного артикля, *un* и *des*.

Партитивный артикль оформляет существительные с вещественным, абстрактным и собирательным значением (*du pain, du beurre, du courage, du talent, du meuble*). Как известно, существительные этих лексических классов обозначают предметы, не разложимые на отдельные единицы. Эти значения неразложимости предмета на отдельные единицы, или значение нерасчлененной совокупности, равнозначны грамматическому значению неисчисляемости, или несчитаемости. Значение неисчисляемости является специфическим значением партитивного артикля. Оно отличает форму *du* как форму неопределенного артикля от других форм неопределенного артикля, *un* и *des*. Например: *Tiens! – s'écria-t-il, – voilà de la bougie (Balzac),*

*de la bougie* – «свеча», предмет, взятый в массе, безотносительно к индиви-дуальности. Существительное с партитивным артиклем выражает неразложи-мость предмета на отдельные единицы.

Существительные с артиклем *un, une, des* обозначают индивидуальные предметы: *Et elle s'en alla, déchaussée pour ne pas faire du bruit, une bougie à la main, vers la chambre de sa fille (Maupassant), – une bougie* – «свеча» как индивидуальный предмет. С этим же значением индивидуальности *une bougie* может выступать в форме множественного числа *des bougies*.

Во французском языке значение неисчисляемости, объединяющее понятие вещественности, абстрактности и собирательности и выражаемое партитивным артиклем, противостоит значению исчисляемости, которое выражается формами артикля *un, une, des*. Таким образом, во французском языке мы имеем два формально разграниченных значения, исчисляемость и неисчисляемость, которые входят в категорию числа имени существитель-ного. Этот факт признается единодушно многими исследователями французского языка. Но спорным представляется вопрос о месте этих значений в самой категории числа.

Одни лингвисты ( О.И.Богомолова, Дамурет и Пишон) рассматривают единичность-множественность и исчисляемость-неисчисляемость как две взаимосвязанные, но все же отдельные категории и в связи с этим относят существительные с партитивным артиклем к единственному числу; другие (Л.И.Илия) считают, что существительные с партитивным артиклем составляют особую категорию, отличную от единственного числа и образующую единую систему с категориями единичности и множественности.

Мы рассматриваем существительные с партитивным артиклем, как относящиеся к категории единственного числа; они требуют постановки согласуемых с ними слов ( глаголов, прилагательных) в грамматической категории единственного числа: *...de l'herbe desséchée s'envase dans du cirage (Barbusse) .....du silence aussi se répand alentour (Loti)*

О принадлежности существительных со значением неисчисляемости к категории единственного числа свидетельствует и тот факт, что в категории

определенности эти существительные сопровождаются определенным артиклем единственного числа:

*Enfin «go home» ce n'est pas du français, mais presque (Stil)*

– Это не по-французски. Существительное *du français* (обозначает понятие в неполном объеме).

*Apprendre le français (Petit Larousse)*

– Изучать французский язык  
Существительное *le français* обозначает понятие в целом.

Формы *le français– du français* противопоставляются одна другой как обозначения полноты-неполноты объема понятия, т.е. эти формы различаются только в плане определенности-неопределенности, но не в плане категории числа.

Нет оснований считать формы с *du* и формы с *le* разными формами числа. Общность их числового значения свидетельствует о том, что существительные с партитивным артиклем входят в категорию единственного числа.

Кроме того, надо учесть и то, что существительные с вещественным, абстрактным и собирательным значением обозначают понятие как единое, единичное; общее значение формы единственного числа за ними сохранено: *du pain* – хлеб, *du courage* – мужество.

Таким образом, значение неисчисляемости, выражаемое существительными с партитивным артиклем, является грамматической разновидностью категории единственного числа.

Систему грамматической категории числа во французском языке образуют два противопоставленных значения: единичность и множественность. В свою очередь категория единственного числа выявляется в двух дифференцированных значениях – исчисляемости (индивидуальности), соотносимой со значением множественности, и неисчисляемости (нерасчлененной совокупности), не соотносимой со значением множественности.

Понятие исчисляемости-неисчисляемости трактуют по-разному. Одни высказываются за деление существительных на исчисляемые и неисчисляемые, то есть исчисляемость и неисчисляемость рассматривается как два лексических класса существительных. Возможность употребления одного и того же слова с артиклями *un, des* и *du* доказана для французского языка. Она признается даже теми лингвистами, которые считают исчисляемость-неисчисляемость лексическими классами слов.

Наблюдение над употреблением одного и того же существительного во французском языке показало, что ряд существительных довольно легко сочетается и с артиклем *du*, и с артиклем *un*:

....*les morts du boulevard qu'on avait alignés sous de la paille (Zola) – de la paille* – существительное, употребляется с признаком неисчисляемости, обозначает вещество, не разложимое на отдельные единицы – «солома»

....*un homme emporté comme une paille (Fadéev) une paille* – существительное, употребляется с признаком исчисляемости, обозначает индивидуальный предмет – «соломинка».

С признаком неисчисляемости употребляются существительные, которые обычно обозначают индивидуальные предметы, например:

*Dans notre école nous avons du cinéma* (Наша школа кинофицирована)

Такая возможность французских существительных в отношении изменения грамматического признака подтверждает то положение, что исчисляемость – неисчисляемость представляет собой грамматическую категорию, в известной степени не зависимую от лексических классов слов. Все же эта категория не совсем свободна от связи с лексическим значением слова. Эта связь выражается в том, что:

1) Варьирование грамматического признака характерно не в одинаковой степени для всех лексических классов существительных. Варьирование грамматического признака наиболее характерна для существительных с абстрактным значением: *de l'amour – des amours, de la bonté – des bontés, du chagrin – un chagrin.*

Варьирование грамматического признака характерно и для группы вещественных существительных – названий продуктов питания. В сочетании с *un, une* они используются для обозначения отдельных порций: *de la soupe – une soupe, du bouillon – un bouillon, du punch – un punch, du whisky – un whisky.*

Таким образом, сама возможность варьирования грамматического признака, хотя и характерна для французского языка, все же ограничена определенными классами слов.

2) Очень часто изменения грамматического признака связано с изменением лексического значения слова. При этом в одних случаях наблюдается сильный лексический сдвиг, в других он менее ощутим.

При конкретизации абстрактных существительных, то есть при обозначении проявления данного отвлеченного качества, лексическое значение слов изменяется: *de la colère – гнев, des colères –, проявление гнева; de la faiblesse – слабость, des faiblesses – слабости, т.е. проявление слабости.*

Изменение лексического значения связано также с процессом абстрагизации, с использованием одушевленных и неодушевленных существительных для обозначения качества, свойства:

*....un père est tout de même un homme (Sabatier)*  
*un homme – мужчина*

*Il y a en lui du grand homme  
et il y a de l'enfant (A.France)*  
*du grand homme – что-то мужское; de l'enfant что-то детское.*

*Il entendait le prince raconteur une anecdote  
de ce cavalier Fossait (Bourget)*

*J'en suis revenue parce que  
voyez-vous? C'est de l'anecdote  
(Bourget)*

*une anecdote – анекдот, отдельный рассказ*

*de l'anecdote – анекдот, что-то анекдотическое.*

Таким образом, указанное наблюдение привело к выводу, что исчисляемость - неисчисляемость – это не лексические классы слов, а лексико-грамматическая категория имени существительного.

## Литература

1. Богомолова О.И. Современный французский язык. М., 1968.
2. Илия Л.И. Грамматика французского языка . М., 1965.
3. Костецкая Е.О. Употребление частичного артикля в современном французском языке. М., 1988.
4. Damourette J. et Pichon . Des mots à la pensée. Paris, 1967.

Муслимова Н.  
(г. Махачкала)

### РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В РОМАНЕ Х. ФИЛДИНГ «ДНЕВНИК БРИДЖИТ ДЖОНС»

*Аннотация: В статье выявляются и анализируются гендерные стереотипы, отраженные в романе Х. Филдинг «Дневник Бриджит Джонс». Исследование показало, что традиционные стереотипные представления и ценности оказываются устойчивыми в английском обществе и попытки разрушить стереотипы, наоборот подтверждают их.*

Ключевые слова: *гендер, стереотип, норма, сексизм, феминизм, женственность, мужественность.*

В современном обществе все больше обращаются к проблеме гендерной стереотипизации, повышенный интерес к которой обозначился в западной социологии в 70-е годы XX века на фоне феминистского движения. В лингвистике гендер стал изучаться в связи с антропологической направленностью современной лингвистики и появлением таких направлений как социолингвистика, психолингвистика, теория дискурса и др.

Гендер рассматривается как когнитивный феномен, в основе которого лежат концепты маскулинности и фемининности – важные элементы концептуальной системы, проявляющие универсальные и культурно-специфичные черты.

Первоначально, по утверждению В.А. Масловой, маскулинность и фемининность были зафиксированы в мифологии как основная бинарная дихотомия, посредством которой интерпретировался весь мир. Она приводит в подтверждение примеры славянских представлениях о Земле-матери и Небо-отце, и древнекитайской концепции Инь и Ян [Маслова 2001: 122].

При анализе концептов «мужественность» и «женственность» необходимо учитывать целый комплекс признаков, охватывающих как культурно и социально обусловленные представления о личностных и физических свойствах мужчин и женщин, представления о закрепленных за ними социальных ролях, а также культурно-символическую составляющую

концепта «гендер» – гендеризацию предметов, явлений, свойств и отношений, не связанных напрямую с полом.

Гендерные стереотипы, которые рассматриваются в данной статье, являются разновидностью социальных стереотипов. Понятие стереотипа впервые было сформулировано в 1922 году У. Липпманом: «стереотипы представляют собой упорядоченную, более или менее непротиворечивую картину мира, в которой существуют людские привычки, вкусы, способности, удовольствия и надежды» [Липпман 2004: 108].

По определению И.С. Клециной, «гендерные стереотипы это стандартизованные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям ‘мужское’ и ‘женское’» [Клецина 1998: 19].

Содержание гендерных стереотипов той или иной лингвокультуры может быть изучено через языковые структуры, поскольку гендерная стереотипизация репрезентируется на всех языковых уровнях и отражает определенные оценки. А.Г. Фомин указывает, что гендерная идентификация находится в языке и речи, и именно на ее основе создается модель социальных отношений [Фомин год: 84].

Понятие гендерных стереотипов в лингвистике связано с представлениями «мужественность» и «женственность», которые не просто отражаются в языке, а конструируются в нем, так как язык представляется способом формирования сознания. В лингвистике термин «гендер» используется для выделения социальных аспектов пола и связанных с ними культурными традициями и стереотипами, которые оказывают непосредственное влияние на поведение и самоидентификацию личности.

Гендерные стереотипы рассматриваются как закодированные образы, репрезентированные в моделях поведения и находящие выражение в языке гендерной личности.

В гендерных стереотипах большую роль играет этнический аспект. В каждой национальности строится гендерная стереотипизация на фоне традиций и культуры определенной страны. В нашей работе мы провели исследование гендерных стереотипов Англии и выявили их в романе английской писательницы Хелен Филдинг «Дневник Бриджит Джонс».

Еще в средневековой Англии наблюдается дискриминация по половому признаку, и это находит свое отражение в многочисленных английских анекдотах. Мужчина предстает в роли расчетливого, жадного и распутного мужа, у которого любовные обманы и интриги – нормальное явление. Так, со времен средневековья сохранился образ распутного мужчины, способного на измены, который осмеивается в анекдотах.

Многочисленные исследования в области гендерной лингвистики [Williams J.E., Best D.L. 1990] выявили следующие стереотипы мужского и женского поведения в английском обществе: *calmness and manners* – «невозмутимость и хорошие манеры» (представители других национальностей нередко считают англичанина «чопорным, черствым сухарем»), но англичане, заботящиеся об общественном мнении, всего лишь умеют контролировать себя, свои эмоции и не демонстрировать их, что позволяет им не выходить за рамки

приличия); egocentrism – «эгоцентризм» (англичанин, действительно, считает себя самоуверенным, независимым доминантом, что свидетельствует об эгоцентризме оного и его лидерских качествах); rationalism – «рационализм»; responsibility – «ответственность»; consistency – «логичность»; parsimony – «скупость» (принято считать, что англичанин всегда *сдержан, холоден и чопорен, но в то же время агрессивен, самоуверен и импульсивен, как доминант*, и всегда готов защитить свою даму, однако не всегда готов оплатить все ее расходы, ибо одной из стереотипных черт англичанина является еще и скупость); rage – «гнев» (такие гендерные признаки, как гнев и агрессивность, являются универсальными качествами для мужского начала: англичанин часто принимают физическую расправу в решении конфликтных ситуаций)

Характеристика гендерных стереотипов английских женщин имеет сходства со стереотипами женщин вообще: modesty – «скромность»; thrift – «хозяйственность»; perseverance – «усидчивость»; shyness – «застенчивость»; reading – «начитанность».

Так, английская дама является хранительницей домашнего очага, преданной женой и любящей матерью. Англичане высоко ценят вышеперечисленные качества в женщинах, ведь это позволяет им почувствовать себя настоящим мужчиной рядом со слабой девушкой, которую необходимо защищать. Однако, в силу того, что англичане отличаются сексизмом, то начали приписывать английской леди такие стереотипные признаки, как foolishness – «глупость», lightheadedness – «легкомысленность», эмоциональность и непоследовательность, что нередко осмеивается англичанами в анекдотах и свидетельствует о доминировании мужчинами над женщинами, в которых дается намек о женской бесполезности и непричастности к “*humanity*” (человечеству).

В результате анализа романа английской писательницы Хелен Филдинг «Дневник Бриджит Джонс» были выявлены определенные стереотипы английского общества и культуры.

Стереотипные представления о современной женщине, ее роли в обществе прямо отражены в самой главной героине романа – тридцатидвухлетняя Бриджит Джонс описывает в своем дневнике личные переживания по поводу *веса, одиночества* и нелепых ситуациях, к которым сама героиня относится с иронией. Бриджит Джонс, с одной стороны, своенравная женщина, сильная и независимая феминистка, борется с гендерной стереотипизацией женщин и отчаянно доказывает свою независимость от мужчины, называя последних “*fraudulently flirtations, cowardly, dysfunctional*”, которые только и занимаются “*emotional fuckwittage*” (запудриванием мозгов). Она соглашается с феминистскими лозунгами подруг:

*“We women are only vulnerable because we are a pioneer generation daring to refuse to compromise in love and relying on our own economic power. In twenty years’ time men won’t even dare start with fuckwittage because we will just laugh in their faces!”* / «Мы, женщины, ещё очень уязвимы, потому что мы – первое поколение, осмелившееся отказаться от компромиссов между любовью и собственной экономической независимостью. Через каких-то двадцать лет

*мужчины не посмеют и близко к нам подойти со своим запудриванием, потому что мы будем смеяться им в лицо!».*

С другой стороны, несмотря на демонстративную агрессию к мужчинам из-за волны феминизма, Бриджит ранима и наивна, немного неорганизована и искренна. Она мечтает о любви, свадьбе и детях, ее внутренняя тонкая душевная организация, свойственная большинству женщин (даже подружкам-феминисткам), подходит стандартам женских гендерных стереотипов.

Записи о выкуренных сигаретах, выпитом алкоголе заставляют читателей усомниться в наличии гендерных признаков у Бриджит. Но, тем не менее, главная героиня своими поступками и мыслями доказывает обратное:

*“Oh dear. Am starting to get carried away with idea of self as Calvin Klein-style mother figure, poss. wearing crop-top or throwing baby in the air, laughing fulfilledly in advert for designer gas cooker, feel-good movie or similar” / «О, боже. Я все чаще начинаю воображать себя образцовой матерью, как в рекламе Кельвина Кляйна, а м.б., ещё и в свитерочке с горлышком. Мне чудится, как я подбрасываю младенца в воздух и довольно смеюсь в рекламе новой газовой плиты, оздоровительном ролике или ещё в чем-то подобном».*

Настоящая английская леди может поддержать любую светскую беседу, в том числе и литературную, ибо англичанки, по мнению общества, отличаются начитанностью. Марк Дарси, следуя стереотипному мышлению, в надежде завязать беседу с Бриджит во время их знакомства на Новогоднем Фуршете с Карри из Индейки, задает вопрос о последней прочитанной книге. Но Бриджит тут же разрушает этот прочно установившийся стереотип:

*“I. Um. Are you reading any' ah . . . Have you read any good books lately?’ he said.*

*Oh, for God's sake.*

*I racked my brain frantically to think when I last read a proper book. The trouble with working in publishing is that reading in your spare time is a bit like being a dustman and snuffling through the pig bin in the evening. <...> Then I had a brainwave.*

*'Backlash, actually, by Susan Faludi,' I said triumphantly. Hah! I haven't exactly read it as such, but <...> completely safe option as no way diamond-pattern-jumpered goody-goody would have read five-hundred-page feminist treatise” / «– Я. М-м-м. Вы читаете, э-э-э... Вы читали в последнее время что-нибудь хорошее? – спросил Марк.*

*Ох, ради бога.*

*Я лихорадочно рылась в памяти, пытаюсь припомнить, когда в последний раз я читала приличную книгу. Беда человека, работающего в издательстве, состоит в том, что для него читать в свободное время – это все равно что работать мусорщиком, а по вечерам копаться в корыте для свиней. <...> И тут меня осенило.*

*– «Ответный удар», да, точно, Сьюзен Фельюди, – победно объявила я. Ха! Если уж совсем начистоту, я не читала эту книгу как таковую, но <...> это совершенно безопасный вариант: невозможно, чтобы такой ханжа в джемпере с ромбами читал пятисотст-раничный феминистский трактат».*

Марк Дарси, как настоящий джентльмен и англичанин, весьма удачно вписывается в принятые гендерные стереотипы английского мужчины. Он всегда *вежлив, сдержан, учтив, умен, образован* и является настоящим образцом англичанина, так как ко всему вышеперечисленному имеет огромное состояние и является первоклассным адвокатом. Но даже такой высокоуважаемый человек, как Марк Дарси, оказывается в неловких ситуациях, подобно Бриджит:

*“He turned round, revealing that what had seemed from the back like a harmless navy sweater was actually a V-neck diamond-pattern in shades of yellow and blue – as favoured by the more elderly of the nation's sports reporters. <...> As I looked down I saw that he was wearing white socks with a yellow bumblebee motif. / «Он обернулся, обнаруживая свитер, который со спины был безвредного синего цвета, а на поверку оказался в желто-голубых ромбах, да ещё и с V-образным вырезом – как будто Марк снял его с сильно пожилого спортивного комментатора. <...> Взглянув вниз, я увидела, что на нем белые носки с рисунком, основной темой которого служили желтые пчелки».*

Даниел Кливер – образ типичного развязного, эгоистичного и распутного англичанина, взятого из английских анекдотов. Ему характерны все вышеперечисленные качества английского мужчины, он умеет создать видимость воспитанного галантного человека, но за ним прячется комичный образ, низменные мужские качества и пороки которого осмеивает сама Хелен Филдинг.

*“8 p.m. Hurrah! A magic-of-Christmas miracle. Daniel just called 'Jones' he slurred. 'I love you, Jones. I made tebble mishtake. Stupid Suki made of plastic. Breast point north at all times. I love you, Jones. I comin' round to check how your skirts is.' Daniel. Gorgeous, messy, sexy, exciting, hilarious Daniel”/ «20:00. Ура! Рождественское волшебство. Только что позвонил Даниел.*

*– Жонс, – невнятно промычал он, – я люблю тебя, Жонс. Я свершил ужасную ошибку. Эта дура Сьюки сделана из пластика. Грудь все время указывает на север. Я люблю тебя Жонс. Щас приеду и проверю, как пживает твоя юбка.*

*Даниел. Великолепный, распутный, сексуальный, волнующий, грандиозный Даниел».*

Таким образом, Х. Филдинг показывает в романе, что попытки главной героини ломать стереотипы и претворить в жизнь феминистские лозунги, зачастую только подтверждают устоявшиеся в английском обществе стереотипные представления о качествах и роли женщины. Это связано с тем, что традиционные ценности – семья, дом, спокойная жизнь в достатке, дети – занимают важное место в жизни англичан в силу своего воспитания и консерватизма. Тем не менее, гендерные стереотипы англичан не всегда сходятся с их поведением. Однако созданные стереотипы помогают в общении с англичанами представителям других национальностей и культур, ибо национальный отпечаток играет большую роль на формирование той или иной личности.



## Литература

1. Исина Г. И.К проблеме гендерной стереотипизации в языковой картине мира // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. Вып. № 4.
2. Клецина И.С. Гендерная социализация. Уч. пособие. Спб., 1998.
3. Липпман У. Общественное мнение. М. 2004.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001.
5. Фомин А.Г. Психолингвистическая концепция моделирования гендерной языковой личности. Кемерово: Кузбасс вузиздат, 2003.
6. Williams J.E., Best D.L. Sex and psyche: Gender and self-concepts viewed cross-culturally. Newbury Park, CA: Sage Publications. 1990.

Нурутдинова Э.А.  
(г. Махачкала)

### К ВОПРОСУ ОБ АТРИБУТИВНОЙ ПРИРОДЕ ГЛАГОЛЬНЫХ СОЧЕТАНИЙ В ЛЕЗГИНСКОМ, АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

*Аннотация: в статье рассматривается проблема выявления структурных типов атрибутивных словосочетаний в лезгинском, русском и английском языках в лексико-синтаксическом аспекте. Выделяются структурные модели атрибутивных словосочетаний с точки зрения частеречного признака, а также указываются основные виды лексико-семантических и грамматических отношений при возникновении атрибутивных отношений в рассматриваемых языках.*

*Ключевые слова: атрибутивное словосочетание, определение, определяемое, лексико-грамматические особенности, атрибутивные отношения.*

Известно, что трансформация глагольного действия из предикативной сущности в атрибутивную оформляется с морфологической точки зрения при помощи грамматических категорий имени: рода, числа и падежа, хотя причастия не тождественны и именам прилагательным, ибо грамматическое содержание причастий сливается с терминами реальной действительности в их смысловой структуре, которые чаще всего бывают направлены на процесс, состояние, действие, нежели на семантическое качество (как это наблюдается у прилагательных).

«Обозначая недоступные прилагательному качественные ситуативные признаки предмета, причастное определение значительно расширяет сферу признаковой характеристики предметов» [Иванова 1985: 8]. Специфика причастий как самостоятельного грамматического класса лексем,

сочетающихся с глаголами своими словообразовательными отношениями, заметна при таких ситуациях как передаче определенного действия как признака, семантическом и грамматическом совпадении содержания действия, его изменчивости или постоянства в рамках контекста, а также - функциональной обособленности в предложении.

Вспомним, что лезгинский, английский и русский языки являются языками, относящимися к разным генетическим и типологическим структурам, имеющими разные способы функционирования и отличные друг от друга соответствия, как между собой, так и с другими языками. Более того, они долгое время развивались в неодинаковых общественно-политических и социально-экономических условиях. Условия развития этих языков также не были одинаковыми.

Причастия в английском и русском языках обладают категориями времени и переходности-непереходности. Однако в лезгинском языке словоизменение причастия неглагольное: оно склоняется по типу имен прилагательных. Причастия в лезгинском языке делятся на три группы: 1. причастия настоящего времени; 2. причастия прошедшего времени; 3. причастия будущего времени. В английском языке имеются два причастия: 1. причастие настоящего времени (Participle I / Present Participle) и причастие прошедшего времени (Participle II / Past Participle).

Причастия настоящего времени в лезгинском языке имеют две формы, которые совпадают с формами прошедшего продолжительного времени спрягаемых глаголов: *цазвай ник* «поле, которое пашут, вспахиваемое поле», *цазмай ник* «поле, которое продолжают пахать, всё еще вспахиваемое поле».

В лезгинском языке причастие настоящего времени образуется путем прибавления окончания *-й* от так называемых недостаточных глаголов типа *ава* «есть», *ала* «имеется», *ама* «еще имеется», *гала* «содержится», *галама* «все еще содержится», *гва* «имеет», *гумма* «все еще имеет», *ква* «содержится в», *кума* «все еще содержится»: *авай* «имеющийся», *алай* «имеющийся», *амай* «остающийся», *галай* «сопровождающийся» и др. Данная форма для подобных глаголов является одновременно и формой прошедшего продолжительного времени изъявительного наклонения: *авай* «имелся», *алай* «имелся», *амай* «оставался».

По мнению исследователей лезгинского языка, причастие как самостоятельная часть речи не имеет широкой парадигмы. Так, Б.Б. Талибов, например, пишет о том, что «роль причастия в лезгинском языке выполняют временные формы глагола, за исключением лишь причастной формы» [Талибов 1970: 576].

В лезгинском языке причастие меняется по временам, как глагольная категория: настоящее, прошедшее и будущее.

Причастия настоящего времени имеют две формы, которые совпадают с формами прошедшего продолжительного времени спрягаемых глаголов:

*цазвай* «вспахиваемый», *цазмай* «все еще вспахиваемый», *кьуразвай* «сохнувший», *кьуразмай* «все еще сохнувший», *цIразвай* «тающий», *цIразмай* «все еще тающий» и т.д.

Форма причастий прошедшего времени от сложных глаголов образуется с помощью суффикса *-ай*, например: *кIелай* «прочитанный», *ачухай* «открытый» и др.

Помимо описанной формы прошедшего времени на *-ай*, причастие имеет еще одну самостоятельную форму на *-р*, не совпадающую с глаголами прошедшего времени: *къур* «подержанный, пойманный», *тур* «оставленный».

Причастия будущего времени образуются с помощью суффикса *-дай*: *ацIуда* «наполняющийся будет», *куда* «горячий будет».

Отрицательная форма причастий образуется суффиксацией *-чир*: *хъурэзвачир* «не смеющийся», *хъурэзмачир* «уже не смеющийся».

В целом, словоизменение причастия в лезгинском языке - неглагольное, т.к. оно склоняется по именному типу (прилагательных). Вообще же причастия склоняются лишь при самостоятельном функционировании в субстантивированном виде, с помощью специальных суффиксов: *-ди* (ед.ч.) и *-бур* (мн.ч.): *кьелайди* «прочитанный», *кьелайбур* «прочитанные», *къайиди* «остывший», *къайибур* «остывшие».

В английском языке причастие I действительного залога (Participle I Active) образуется путем прибавления суффикса *-ing* к основе глагола: *to speak* «говорить» – *speaking* «говорящий», *to fall* «падать» – *falling* «падающий».

Причастия в английском языке обладают свойством удваивания согласных, которым предшествует краткий ударный гласный (*to stop* «останавливаться» – *stopping* «останавливающий», *cut* «резать» – *cutting* «режущий»), если основа глагола оканчивается на *-l*, то *l* удваивается независимо от ударения (*to travel* «путешествовать» – *travelling* «путешествующий», *to compel* «повторять» – *compelling* «повторяющий»), если основа глагола оканчивается на *-e* с предшествующей согласной, то при прибавлении суффикса *-ing* конечное *e* отбрасывается (*to drive* «ехать» – *driving* «едущий»), в случае, когда основа глагола оканчивается на *-ie*, то *ie* меняется на *y* перед суффиксом *-ing* (*to lie* «обманывать» – *lying* «обманывающий»).

В лезгинском языке причастия будущего времени склоняются с единственной формой, которая совпадает с одной из форм прошедшего продолжительного времени, ср.: *цадай ник* «поле, которое подлежит вспашке, будут или же должны пахать». Такие причастия нередко употребляются в значении общего времени. Поэтому приведенную фразу *цадай ник* вполне правомерно перевести как «пахотное поле» вообще.

В английском языке данный вид причастия *не наблюдается*, т.е. временную его отнесенность можно определить без труда.

Причастия прошедшего времени в лезгинском языке имеют две формы: а) форма, совпадающая с формой давнопрошедшего времени спрягаемого глагола типа *цанвай ник* «вспаханное поле»; б) форма, характерная только для причастия, образуемая суффиксами *-ай* (*-ей*), *-айи* (*-ейи*), *-р*.

При образовании данной формы причастия прошедшего времени соблюдаются следующие правила: 1) *-ай* прибавляется к основе масдара простых глаголов, в которой представлен один из гласных *a* или *y*, а также всех сложных глаголов: типа *атун* «приходить» - *атай*, *атIун* «резать» - *атIай*

(простые глаголы); *кIелун* «читать» - *кIелай*, *ачухун* «открывать» - *ачухай* (сложные глаголы); 2) *-ей* прибавляется к основам масдара только простых глаголов, содержащих один из гласных переднего ряда *и*, *уь*, *э*: *ифин* «согреться» - *ифей*, *уьцIуьн* «рухнуть» - *уьцIвей*, *эхьуьн* «купаться» - *эхьвей* и другие; 3) *-айи* прибавляется к основам только первообразных глаголов, содержащих один из гласных заднего ряда *а*, *у*: *гунн* – *гайи*, *гьун* – *гьайи*, *кьун* «остудиться» - *кьайи*; 4) *-ейи* прибавляется к основам только нескольких первообразных глаголов: *гуьн* «жать (хлеб)» - *гвейи*, *кьин* «умереть» - *кьейи*, *финн* – *фейи*, *хуьн* – *хвейи*; 5) суффикс *-р* прибавляется к основам некоторых глаголов, фактически являющихся исключениями из перечисленных выше правил: *куьн-куьюр*, *тIуьн* – *тIуьр*, *акун* – *акур*, *вахчун-вахчур*, *кьачун-кьачур*.

В лезгинском языке нужно проводить черту между такими вербалиями как причастие, масдар и отглагольное существительное. Сочетаемость слов играет важную роль в различении отмасдарного существительного от масдара, т.к. трансформация частей речи в первую очередь зависит от их синтаксического употребления. Ср., к примеру, следующие сочетания с одинаковым последним компонентом: *ширин тIуьн / тIуьнар* «сладкая еда» и *тадиз тIуьн* «быстро кушать». Слово *ширин* сочетается (примыкает) с *тIуьн* «еда» (< *тIуьн* «есть»), отвечает на вопрос *гьихьтин? гьи?* «какой?» и обозначает признак предмета.

Таким образом, опознать, какая именно часть речи перед нами, возможно только в контексте, учитывая омонимичные характеристики наречия и прилагательного, и, соответственно, лексем, которые они выражают (масдара, отмасдарного имени, причастия). В случае если эти морфологически неопределенные единицы с семантикой качества характеризуют глагольное действие, мы имеем дело с наречием, примыкающим к масдару (так называемый *масдарный оборот*), если же они характеризуют предмет, то мы имеем прилагательные, примыкающие к отмасдарному существительному, а не наречию. При этом формы субъекта действия и субъекта имени действия будут различными.

## Литература

1. Гайдаров Р.И. Современный лезгинский язык. Махачкала, 2009.
2. Иванова И.П. Теоретическая грамматика современного английского языка. М., 1985.
3. Курбанов Б.Р. Именные части речи в лезгинском языке. Махачкала, 1999.
4. Падучева Е.В. Принцип композиционности в неформальной семантике (на материале английских глаголов) // Вопросы языкознания. № 5. 1992. С. 3-24.
5. Талибов Б.Б. Структурно-морфологическая характеристика основ несложных глаголов лезгинского языка // I Международный симпозиум кавказоведов. Тбилиси, 1991. С. 75-76.

## ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК

*Аннотация: В статье анализируются грамматические трансформации, используемые при переводе текстов английских СМИ на русский язык. Выявляются и иллюстрируются основные причины грамматических трансформаций: различие грамматических структур языков и расхождения в словообразовательных моделях.*

*Ключевые слова: грамматическая трансформация, общественно-политическая лексика, перестановка, замена.*

В связи с развитием межкультурной коммуникации и глобализацией важнейшей проблемой современной лингвистики остается проблема достижения адекватности при переводе. Основная задача переводчика при этом – умелое применение переводческих трансформаций для более точной передачи содержания текста оригинала. Переводческие трансформации большинством лингвистов подразделяются на лексические, грамматические и смешанные / комплексные [Миньяр-Белоручев 1980, Комиссаров 2007, Алексеева 2004].

Грамматические трансформации – это перестройка структуры предложения, а также замены разного рода, как синтаксические, так и морфологические. Основной причиной грамматических трансформаций является неизоморфность грамматических структур исходного языка перевода, то есть в одном из этих языков наличествуют формы и конструкции, которые отсутствуют в другом. Причиной переводческих трансформаций могут быть также расхождения в словообразовательных *моделях* разных языков и в их реализации. Грамматические трансформации можно подразделить на два вида: перестановки и замены.

Перестановка как вид переводческой трансформации представляет собой изменение порядка расположения слов в тексте перевода в сравнении с текстом оригинала. Можно наблюдать перестановку слов, словосочетаний, частей сложного предложения (clauses) и отдельных предложений в рамках абзаца.

Главной причиной, вызывающей перестановки, является различие строя предложения английского и русского языков. В силу аналитичности грамматического строя для английского языка характерен строгий порядок слов в предложении. Немногочисленность флексий требует компенсации за счет использования прямого порядка слов и употребления предлогов для передачи грамматического значения. Типичный порядок слов – SPO, при котором сказуемое следует за подлежащим.

В русском же языке порядок следования членов предложения свободный.

*A year ago, as covert Russian military forces took control of key government buildings and infrastructure, the population of Crimea was forced to go to the polls facing a false choice of either joining Russia or calling for Crimea's independence. (Press Statement, 16/03/2015)*

*Год назад, когда российские вооруженные силы тайно взяли под свой контроль правительственные здания и объекты инфраструктуры, население Крыма было вынуждено пойти на избирательные участки, поскольку его поставили перед ложным выбором: либо присоединиться к России, либо требовать независимости Крыма.*

В данном примере можно видеть, что прилагательное **covert**, определяющее существительное **forces**, в русском переводе переставляется к глаголу и одновременно заменяется на наречие: **тайно взяли**.

Наиболее распространенный вид перестановки – это изменение порядка слов и словосочетаний в структуре предложения, который связан с коммуникативным членением:

*There are at least three distinct, but overlapping "games" being played in and around Ukraine. (The Washington Post, 15.03.2015) / На Украине и вокруг нее одновременно ведутся три отдельные, но пересекающиеся друг с другом «игры».*

*This is where the future of Ukraine will be ultimately decided. / Именно в этой области и будет окончательно решаться будущее Украины.*

При переводе нередко наблюдается также явление изменения порядка следования главного и придаточного предложений в составе сложного предложения:

*This angered the singer Elton John, who used IVF to have two children with his husband, David Furnish ("Bloomberg" 17/03/2015)*

*Это разозлило певца Элтона Джона, у которого вместе с мужем Дэвидом Фернишем – двое детей, рожденных посредством ЭКО.*

В русском переводе мы видим не только изменение порядка слов, но и трансформацию одного придаточного определительного в два придаточных предложения, когда предложение, соответствующее придаточному, следующему за главным, расположено в конце сложноподчиненного предложения.

В некоторых случаях перестановке подвергаются части предложения, являющегося заголовком статьи (в нашем случае – официальное заявление для прессы:

*One Year Later – Russia's Occupation of Crimea ("U.S. State Department", 16/03/2015) / Российская оккупация Крыма – год спустя.*

*RAF mounts biggest defence exercise in 30 years after Russian bomber flights (Daily Express, 29/03/2015)/ Королевские ВВС после полетов российских бомбардировщиков проводят самые крупные учения за 30 лет.*

Перестановки являются частым приемом при переводе, но нередко они сопровождаются другими трансформациями, в частности, различного рода заменами.

Одним из наиболее распространенных и разнообразных видов переводческих трансформаций является *замена*. В процессе перевода замене могут подвергаться грамматические единицы – формы слов, части речи, члены предложения, типы синтаксической связи и т.д.

а) Замены форм слова

Замены грамматических форм слова подразумевают замены числа у существительных, времени у глаголов и др.

*Today, this is the dominant **debate** in Kiev – those who insist on continuing the АТО (anti-terrorist operation) are strong, they see the Minsk agreement as a retreat and de facto loss of territory to the aggressor.*

*На сегодняшний день это является главной темой **споров** в Киеве — те, кто настаивает на продолжении АТО (антитеррористической операции), сильны и считают минские соглашения отступлением и фактической сдачей территории агрессору.*

Нормы английского языка требуют употребления форм настоящего времени в придаточных предложениях времени или условия, в русском языке соответствующий глагол имеет форму будущего времени:

*... which implies that they will probably refrain from lifting sanctions **even if “games” (1) or (2) succeed.** (The Washington Post, 15/03/2015) / А это означает, что они вероятнее всего воздержатся от отмены санкций, **даже если «игры» (1) и (2) закончатся успешно.***

б) Замены частей речи

Этот тип замены является весьма распространенным. Простейший вид его – так называемая «прономинализация», или замена существительного местоимением и наоборот, например:

*“**You** are born to a mother and a father – or at least that's how it should be,” Dolce remarked. (L. Bershidsky 16/03/2015)*

*«**Человек** рождается от матери и отца – по крайней мере, так должно быть», – заметил Дольче.*

Весьма типичной заменой при переводе с английского языка на русский является замена отглагольного существительного на глагол в личной форме. Приведем пример такой замены:

*Over the last year, the human rights situation in Crimea has deteriorated dramatically, **with mounting** repression of minority communities and faiths, in particular Crimean Tatars, and **systematic denial** of fundamental freedoms. (Press Statement, 16/03/2015). / За прошедший год в Крыму резко ухудшилась ситуация с правами человека, **усиливаются** репрессии против меньшинств и верований, в частности, против крымских татар; **происходит систематическое удушение** фундаментальных свобод.*

в) Замены членов предложения (перестройка синтаксической структуры предложения)

При замене членов предложения происходит перестройка синтаксической структуры предложения. Одной из причин такой перестройки может быть необходимость передачи «коммуникативного членения» предложения (тематического членения).

Распространенный вид синтаксической перестройки – замена английской пассивной конструкции активной конструкцией в русском языке. Пассивные конструкции в английском языке встречаются намного чаще, чем в русском, что объясняется возможностью употребления косвенного дополнения в качестве подлежащего в страдательном залоге. Пассивные конструкции в английском языке также характеризуют официально-деловой стиль, в то время как для разговорного стиля присущи конструкции в действительном залоге.

При подобной трансформации английское подлежащее заменяется в русском языке дополнением, стоящим в начале предложения; английское дополнение с предлогом *by* при переводе на русский язык функционирует как подлежащее или же подлежащее опускается. Переводы английских газетных статей и новостных сообщений в обязательном порядке содержат трансформированные в активный залог конструкции, например:

*This pretence <...> has been marked in the Ukraine crisis and in the Greek debt row, on which eurozone ministers were locked in talks on Friday. (The Guardian, 20/02/2015) / Эта иллюзия <...> нашла свое отражение в украинском кризисе и в греческом долговом кризисе, который в пятницу обсуждали министры финансов еврозоны.*

*There are choices within defence budgets and about defence budgets. But the choices must be made with eyes open, not minds closed. (The Guardian, 20/02/2015) / Существует множество вариантов расходования средств внутри существующих военных бюджетов. Однако выбирать среди этих вариантов необходимо с широко открытыми глазами и без всяких предубеждений.*

Достаточно частое явление при переводе – замена английского подлежащего обстоятельством в русском языке. Эта трансформация требует также замены переходного глагола английского предложения непереходным глаголом в русском предложении, например:

*The report also details a serious failure of statecraft. (The Guardian, 20/02/2015) / В этом докладе также говорится о серьезных ошибках в управлении.*

Аналогичная трансформация имеет место и в других случаях, когда английское подлежащее выражает различные обстоятельственные значения. В русском переводе английское подлежащее заменяется на обстоятельство места:

*The little town of Clay Cross today witnessed a massive demonstration... ("Morning Star") / Сегодня в небольшом городке Клей-Кросс состоялась массовая демонстрация...*

Во многих случаях перестройка синтаксической структуры обуславливается соображениями не грамматического, а стилистического порядка. Так, в нижеследующем примере наблюдается одновременная замена как членов предложения, так и частей речи:

*President Putin <...> authorises around eight Russian incursions into UK air space or Britain's "sphere of influence" every year. (Daily Express, 29/03/2015) / Президент Путин <...> каждый год дает указание примерно на восемь вторжений российской авиации в воздушное пространство Соединенного Королевства и британской «сферы влияния».*



Таким образом, при переводе с английского языка на русский структура предложения трансформируется в соответствии с нормами русского синтаксиса, поскольку и порядок слов, следование частей предложения и порядок расположения самих предложений – главного, придаточного и вводного различаются в обоих языках. В ряде случаев части речи, которыми выражены члены английского предложения, передаются другими частями речи. Это возможно благодаря широкому использованию грамматических трансформаций при переводе.

## Литература

1. Алексеева И. С. Введение в перевод введение: учебное пособие. М.: Академия, 2004.
2. Комиссаров, В. Н. Лингвистика перевода. М.: ЛКИ, 2007.
3. Миньяр-Белоручев, Р. К. Общая теория перевода и устный перевод. М.: Воениздат, 1980.

## Источники языкового материала

4. Bloomberg / Dolce & Gabbana's Family Values  
<http://www.bloombergview.com/articles/2015-03-16/dolce-and-gabbana-s-family-values> Перевод статьи:  
<http://inosmi.ru/world/20150317/226918864.html#ixzz3UfojmAV0> (16.03.2015)
5. Bloomberg / What Not to Do After Baltimore  
<http://www.bloombergview.com/articles/2015-04-29/what-not-to-do-after-baltimore> (29.04.2015) Перевод статьи:  
<http://inosmi.ru/world/20150222/226403715.html> (29.04.2015)
6. Daily Express / RAF mounts biggest defence exercise in 30 YEARS after Russian bomber flights / <http://www.express.co.uk/news/uk/567008/RAF-Putin-wargame-operation> Перевод статьи:  
<http://inosmi.ru/world/20150330/227200171.html#ixzz3VtYrR0iN> (30.03.2015)
7. The Guardian / The Guardian view on the lessons of Ukraine: eyes wide open / <http://www.theguardian.com/world/commentisfree/2015/feb/20/guardian-view-on-lessons-of-ukraine-eyes-wide-open> Перевод статьи:  
<http://inosmi.ru/world/20150222/226403715.html> (20.02.2015)
8. The Wall Street Journal / A Russia After Putin  
<http://www.theatlantic.com/international/archive/2015/03/a-russia-after-putin/387814/> Перевод статьи:  
<http://inosmi.ru/world/20150316/226878254.html#ixzz3Ug8A1dAJ> (16.03.2015)
9. The Washington Post / How the Ukrainian crisis is like three-dimensional chess  
<http://www.washingtonpost.com/blogs/monkey-cage/wp/2015/03/15/the-ukrainian-crisis-and-the-western-response-is-complicated-by-the-fact-that-three-different-games-are-being-played-simultaneously/> Перевод статьи:  
<http://inosmi.ru/world/20150317/226922644.html#ixzz3UfcOj1Ra>

## ЭЛЛИПСИС КАК ОДНА ИЗ МОДЕЛЕЙ ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Аннотация: В данной статье рассматривается проблема эллипсиса как структурной модели экспрессивности. Даются определения разновидностей эллипсиса (парадигматический, синтагматический, анафорический, неанафорический). Делается вывод, что эллипсис это – структурная неполнота предложения. Эллиптическое предложение всегда может быть «достроено» до полного.*

*Ключевые слова: эллипсис, предложение, экспрессивность, неполнота, эллиптизация.*

Эллипсис как структурная модель выражения экспрессивности занимает особое место в ряду других моделей. В отличие от других экспрессивных конструкций, основным назначением которых является экспрессивность, эллипсис является основным структурным признаком стилистически отмеченных предложений разговорной речи [Галкина-Федорук 1962:103].

Кроме того, эллипсис используется как дополнительное структурное средство в других моделях выражения экспрессивности, сопровождая некоторые виды инверсии, номинализации и другие явления:

Young man marrying my only daughter?

Incurably frivolous, this tip topping baronet!

Пропуск логически необходимых элементов высказывание может принимать различные формы и иметь различные стилистические функции.

Номинативные односоставные предложения имеют большой экспрессивный потенциал, поскольку существительные, являющиеся их главным членом совмещают в себе образ предмета и идею его существования. Эллипсис – структурная неполнота предложения. Эллиптическое предложение всегда может быть «достроено» до полного. Выделяются два различных типа эллипсиса: парадигматически выполняемый (выполнение за счет обращения к лингвистическим конструкциям носителя языка, т.е. к знанию им соответствующих правил структурирования предложения и не требует обращения к контексту) и эллипсис синтагматически восполняемый – структурно неполное предложение, восстанавливаемое до структуры полного аналога исключительно благодаря наличию соответствующего лингвистического контекста. Например, в вопросно-ответном единстве: «How was your journey?» – «Fine» ответ может быть восполнен до структурно полного коррелята «My journey was fine», благодаря наличию предшествующего

контекста. Данный тип эллипсиса рассматривается как средство внутритекстовой когезии [Азнаурова 1973:67].

Эллипсис от парцеллята отличается тем, что он – автоматическая единица, не способная к включению в состав предыдущего предложения.

Синтагматический (контекстуальный) эллипсис подчеркивает релиз – новое путем опущения темы-данного или части темы-данного.

В парцеллированных предложениях происходит выделение в составе комплексной ремы – нового нескольких информативных центров.

Неполное предложение есть результат применения определенных трансформационных правил к соответствующим полным предложениям.

Классификация неполных предложений базируется на следующих исходных позициях, а именно, разграничением языкового и речевого аспектов предложения. Принадлежностью языкового уровня мы считаем модель предложения, т.е. его структурную схему. Собственно же предложение является речевой реализацией модели [Ванников 1969:25].

Мы присоединяемся к тем исследователям, которые полагают, что понятие неполного предложения неприменимо к его модели, т.к. модель всегда являет собой законченную структурную схему.

Неполной может быть лишь речевая реализация модели, т.е. словесный (или компонентный) состав предложения. Иными словами, понятие неполности, связанное с понятием вариантности единиц, применимо лишь к речевому уровню, когда говорящий может адаптировать модель применительно к ситуации.

Это значит, что конситуативность (обусловленность речевым контекстом или речевой ситуацией) является обязательным условием функционирования неполных предложений. В определенных условиях коммуникации какой-либо компонент состава предложения может не выражаться словесно. В этом случае мы можем говорить о неполном предложении. Таким образом неполное предложение – это предложение с нарушенным компонентным составом.

Под эллипсисом мы условимся понимать опущение или словесное невыражение одного или нескольких компонентов состава предложения (т.е. перевод их в импликацию) при наличии потенциальной возможности их однозначного восполнения, как результат одного из синтаксических процессов, способствующих сжатию текста [Блох 2000:16].

Неполное предложение контекстуально-обусловленного типа является следствием анафорического эллипсиса (анафорический – отсылающий к ранее сказанному). Сущностью данного вида эллипсиса можно считать неповторение какого-либо компонента предложения, представляющегося избыточным в данном окружении благодаря коокурентному (co-occurrence – совместная встречаемость элементов в тексте) компоненту. Анафорический эллипсис предполагает возможность однозначной экспликации опущенного компонента предложения из контекста [Харченков 1976:88].

Например:

«You Chester Scott? That's right».

«He became one of prominent men of the house. Spoke clearly, sensibly, and modestly, and was never too long».

«Held the House where men of higher abilities “bored” it (Collins)».

Сущностью неаналогичного эллипсиса является опущение, редукция логически слабого элемента синтаксической цепи, что ведет к сокращению последней. Опущению способствуют и такие факторы, как наличие определенной речевой ситуации, а также ассоциативные связи.

Например: Я надена это синее. ( обстановка показывает, что речь идет о платье).

Эллипсису могут подвергаться например: 1) подлежащее, которое происходит в тех случаях, когда ситуация и контекст общения позволяют достаточно однозначно идентифицировать его. Как правило, опускается подлежащее в форме местоимения 1-го лица: «Can't say how glad I am!».

В русском языке аналогичные конструкции не являются коллоквиальными, поскольку отсутствие подлежащего в русском предложении часто является грамматической нормой, поддерживаемой системой флективной морфологии, которая узаконивает отсутствие подлежащего.

2) Эллипсис подлежащего и сказуемого. Иногда в разговорной речи, особенно в диалоге, эллиптизации подвергаются оба главных члена предложения. При этом данный сегмент беседы остается информационно достаточным: «When? – At 5 p.m.»; «Where to? – To the restaurant».(Ср. рус. «Куда так спешно? – В столовую) ».

3. Эллипсис глагол-связка характерен для тех языков, где наличие глагола-связки является в норме обязательным, как например, в английском:

«My bank account empty, my credit card lost, my purse stolen – What shall I do?»

Для русского языка эта черта разговорной речи не характерна.

4. Эллипсис служебных элементов предложения, прежде всего эллиптизация артиклей, предлогов, союзов.

«Uncle George comes Saturday»; «Where does he live? – Paris».

Артикли эллиптизируются в тех случаях, когда ситуация и контекст делают референт имени и так достаточно определенным. Из предлогов эллиптизации подвергаются, как правило те, которые вводят обстоятельство места и времени. Решение об эллиптизации союзов представляется значительно более сложным, т.к., во-первых, в большинстве случаев невозможно однозначно решить, опущен ли союз или его употребление не предполагалось изначально, а во-вторых, бессоюзная связь не является необычной и для других речевых форм [Стрельцов 1973:46].

## Литература

1. Азнаурова Э.С. Очерки по стилистике слова. Ташкент, 1973.
2. Александрова О.В. Проблемы экспрессивного синтаксиса. М., 1984.
3. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка. М., 2000.

4. Ванников Ю.В. Синтаксические особенности русской речи (явление парцелляции). М., 1969.
5. Виноградов В.В. О художественной прозе. М., 1953.
6. Волкова С.С. Парцелляция и эллипсис. В кн. Исследования повтор романской и германской филологии. Киев, 1977.
7. Галкина-Федорук Е.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке // Сб. ст. по языкознанию: Профессору МГУ В.В. Виноградову. М., 1962. С. 103 – 107.
8. Иванчикова Е.А. Парцелляция, её коммуникативно-экспрессивные и синтаксические функции. М., 1968.
9. Лукьянова Н.А. О соотношении понятий экспрессивность, эмоциональность, оценочность // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. Новосибирск, 1976. Вып. V. С. 3 – 21.
10. Петрашевская Ж.Е. К вопросу о парцелляции как приеме экспрессивного синтаксиса. В кн. Проблемы грамматики и стилистики. М., 1971.
11. Сковородников А.П. Экспрессивные синтаксические конструкции в современном русском языке. Томск, 1981.
12. Скребнев Ю.М. Очерки по стилистики английского языка. Горький, 2008.
13. Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка. М., 2010.
14. Стрельцов В.Н. Парцелляция в структуре сложно-подчиненного предложения в современном английском языке. М., 1973.
15. Харченков В.К. Разграничение оценочности, образности, экспрессии и эмоциональности в семантике слова // РЯЖ. 1976. №3.

**Пренко Л.И.**  
(г. Махачкала)

## АДВЕРБИАЛИЗАЦИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: в статье рассматриваются случаи функциональной транспозиции французских прилагательных в наречия, их семантические и синтаксические особенности.

Ключевые слова: *адвербиализация, транспозиция, прилагательное, наречие, синтаксическая сочетаемость.*

Во французском языке лишь очень немногие наречия – простые слова, унаследованные еще от латинских наречий (*bien, tard, tant* и др.). Большинство же наречий образовано в результате переосмысления других частей речи: прилагательных (*vite*), местоимений (*ici*), предложных конструкций (*avant, alors, lendemain*), путем словосложения (*toujours, beaucoup*) и, в особенности, транспозиции от прилагательных с помощью суффикса – *ment* (*joliment,*

*poliment*), функциональной транспозиции, а также фразеологических сочетаний и многочисленных адвербиальных выражений (*d'une façon admirable*).

Почти всегда функциональной транспозиции подвергается качественное прилагательное, а транспонированный элемент относится к классу наречий образа действия. Данный вид транспозиции обозначается нулевым маркером *boire frais* – пить холодное, *boire sec* – пить горькую, *taper dur* – жестоко бить, *sonner creux* (звучать глухо), *filer doux* (присмиреть), *aller droit* (ходить по ниточке), *boire chaud* (пить горячее), *voir clair* (ясно видеть), *tourner rond* (идти на лад), *tenir bon* (стоять на своем), *refuser net* (отказаться наотрез), *raisonner juste* (правильно рассуждать), *s'arreter court* (внезапно остановиться), *tenir ferme* (крепко держаться) и многие др.

Во французском языке отмечены и такие выразительные обороты, в которых качественное прилагательное, превратившееся в наречие образа действия, подчинено другому прилагательному: *un oeuf frais pondu* (только что снесенное яйцо), *être fin prêt* (быть вполне готовым), *arriver bon premier* (прийти самым первым) и пр.

О прогрессивности адвербиализации прилагательного свидетельствует и факт появления в языке новых оборотов, как например, «*Tous ceux qui parlent neuf et hardi*» (Все те, кто говорит по-новому и смело).

Функциональной транспозиции стали подвергаться даже относительные прилагательные: *Voter socialiste* «Голосуйте за социалистов», *Pensez et agissez français* «Думайте и действуйте как французы» и т.д. Однако такая транспозиция возможна не со всеми прилагательными. Мы не рискуем сказать «*penser exact*» (думать точно), «*parler précis*» (говорить точно).

Встречаются и случаи наличия двух форм – простой и суффиксальной: *parler bas/agir bassement* «говорить тихо/подло поступать»; *frapper fort avec un marteau/frapper fortement les esprits* «сильно ударять молотком/сильно поражать умы»: *tenir ferme un bâton/tenir fermement à un principe* «крепко держать палку/стойко придерживаться принципа» [Балли 1955: 342]. Таким образом, между безаффиксным наречием и наречием на *-ment* наблюдаются семантические расхождения. Безаффиксное наречие сохраняет прямое значение, тогда как аффиксальное приобретает переносное, относящееся к моральной сфере. Вместе с тем, будучи связанным с предполагаемым объектом, безаффиксное наречие подчеркивает результат, следствие: «*voter utile*» (голосовать так, чтобы от этого была польза), «*il pédale terrible*» (он так нажимает на педали, что страшно смотреть).

Адвербиализации способствует ряд обстоятельств:

- а) сходство функций прилагательного и наречия в заглагольной позиции, так что иногда только согласование позволяет различать часть речи. Во фразе «*Le malade dort tranquille*» возможное согласование (ср. *Les malades dorment tranquilles*) показывает, что *tranquille* – прилагательное. Но в «*La pluie tombe dru*» – отсутствие согласования свидетельствует об адвербиализации;
- б) эллипс дополнения при его ясном или обобщенном значении: лишенное согласования слово превращается в наречие, показывая признак более обобщенно, чем прилагательное. Ср. *manger des plats froids (или un plat froid)* →

*manger froid; acheter des produits français*→*acheter français; voter pour un candidat socialiste*→*voter socialiste* и т.п. Не случайно такое наречие употребляется обычно при переходной конструкции глагола.

Транспозиция ряда прилагательных в наречие выявляет особенности системы современного французского языка: стремление избежать употребления наречий на *-ment* (особенно в разговорном стиле речи). Более 30 прилагательных в результате транспозиции дополнили класс наречий в конце XX-го века. К ним относятся: *bas, beau, bon, cher, clair, complet, court, courtois, creux, cru, droit, dur, facile, faux, ferme, fin, fort, franc, fraids, grand, gros, juste, jaune, jeune, large, lourd, net, plein, prudent, raide, rouge, sec, serre, trouble, tranquille, utile, vrai, profond*. Эта цифра непрерывно растет, если исходить из данных прессы и литературных источников.

Прилагательные *bon, dur, ferme, cru, frais, faux, plein, net, doux, profond* и др. (исключение составляют *bas, gros, jaune, jeune, rouge, trouble*) представляют собой исходные в образовании наречий посредством транспозиции, а также способом аффиксальной деривации, участвуя, таким образом, в двух различных словообразовательных процессах.

Поскольку речь идет об адвербиализации прилагательных, отметим, что модель этого процесса, как и основная модель транспозиции, бинарна:

$V + adj = V \xrightarrow{\text{ф}} adv$  (*chanter clair - chanter clair*)

В сравнении с другими транспонируемыми единицами функциональные наречия обладают одной немаловажной особенностью. Если, как правило, единицы других лексико-грамматических классов (прилагательные, глаголы, причастия, числительные, предлоги и т.д.) транспонируются вне словосочетания (так, *imperméable + art. → un perméable; vouloir + art. → un vouloir; rangée + art. → une rangée; première + art. → une première; dessus + art. → un dessus*), то транспозиция функциональных наречий связана именно со словосочетанием, как следует из приведенной выше модели.

Следует заметить, что функциональные наречия, типа *sec, jeune, trouble, utile, cru* и некоторые другие образуют словосочетания с глаголами самых различных семантических групп, что подчеркивает их не связанность с исходными сочетаниями. Такая сочетаемость дает основание утверждать, что функциональным наречиям свойственен широкий охват валентности, что сближает их с обычными наречиями.

Функциональные наречия характеризуются наличием ряда особенностей в плане семантики и синтаксиса, что представляет некоторый интерес. Выше указывалось, что наречия (*vrai – vraiment, juste – jstement, bon – bonnement*) восходят к одному и тому же прилагательному, то есть, имеют общее исходное. Однако, переходя в класс наречий посредством различных способов словообразования (аффиксации и транспозиции), рассматриваемые прилагательные ведут себя дифференцированно. Например:

Функциональные наречия  
говорить громко – *parler haut*  
говорить ясно – *parler clair*  
говорить резко – *parler sec*

Наречия  
*parler hautement* – говорить надменно  
*parler clairement* – говорить понятно  
*parler sechement* – говорить нелюбезно

Таким образом, с одним и тем же глаголом, обладающим обстоятельственной валентностью двух видов, сочетаются синтаксически и семантически наречия двух видов, что подчеркивает сходный характер их семантической сочетаемости. Одновременное существование в системе языка близких по значению видов наречий объясняется тем, что они не взаимозаменяемы, не синонимичны.

Употребление прилагательных в функции наречия становится возможным ввиду близости семантики этих категорий, с одной стороны, а с другой стороны, оно связано с тем, что в языке существует целая система лексически параллельных рядов, представленных различными частями речи, взаимообмен между которыми невозможен без изменения структуры лексемы на парадигматическом уровне. Сравнивая семантическую связь исходного прилагательного с производным – функциональным наречием – заметим, что система значений функциональных наречий уже системы значений, образуемых исходными прилагательными. Образованные наречия, как правило, однозначны и восходят к первому значению семантически исходной единицы.

Интерес представляет синтаксическая сочетаемость функционального наречия и глагола (например глагол *parler* и функциональные наречия *franc, haut, clair, net, sec, bas, cru*). Теоретически, любое наречие синтаксически сочетается с новым глаголом (или наоборот), поскольку наречиям присуща вербальная, а глаголам – адвербиальная валентности.

Практически это положение становится возможным в том случае, когда между обозначением действия глагола и образом протекания этого действия, который вводит наречие, должен существовать еще один тип связи; иначе говоря, для реализации синтаксической сочетаемости необходима возможность семантического сопоставления глагола и наречия, то есть для того, чтобы то или иное сочетание стало реальным, нормативным, необходимо соответствие синтаксической и семантической сочетаемости рассматриваемых единиц.

Избирательный характер семантической сочетаемости, присущий всем наречиям, обуславливает синтаксическую сочетаемость наречий с глаголами. Семантическая же сочетаемость наречий этих глаголов, как и всех других, регламентирована рядом факторов, присущих только французскому языку, а именно, его семантической нормой. Нет никаких синтаксических различий между сочетаниями *parler haut, déclarer haut, choquer haut*; однако практически *choquer haut* не является возможным словосочетанием для настоящего периода времени.

Уточняя синтаксические особенности функциональных наречий, нельзя не затронуть еще одну характеристику изучаемых единиц. Нормативность синтаксической сочетаемости нефункциональных и функциональных наречий заключается в том, что посредством соединительных союзов связываются одноплановые наречия, то есть только нефункциональные или только функциональные. Например: *il parlait violemment et négligemment или il parlait haut et clair*. Однако в системе языка существуют сочетания типа *travailler dur et vite*, которые не противоречат, тем не менее, существующим нормам сочетаемости современного французского языка, хотя и не представлены так



широко, как тип сочетания одноплановых наречий. Последний пример подчеркивает синтаксическую равноценность наречий двух различных групп.

Если посредством соединительного союза можно связать наречия различных подгрупп, то только нефункциональные наречия способны выступать определением прилагательных: *complètement satisfaisant, bonnement désagréable, franchement mauvais*. Только в крайне редких случаях, как например в *il était fin prêt*, функциональные наречия определяют прилагательное. В этом их существенное отличие от наречий нефункциональных.

Прилагательные, транспонированные в условия употребления наречий или функциональные наречия, обладают рядом особенностей по сравнению с собственно наречиями. Одна из них – ограниченная дистрибуция и ограниченные валентные связи. Лексемы, способные выполнять как адъективную, так и адвербиальную функции, реализуют последнюю только в сочетании с глаголами, предопределенными семантической нормой языка. Именно в силу того, что адвербиализация происходит в словосочетании, конструкции *stopper net, penser juste, tenir bon* и подобные существуют как “готовые” в системе языка, целиком из нее извлекаемые, а не создаваемые в процессе речи, то есть близкие к застывшим оборотам. Степень этой близости, однако, различна для разных лексем. В современном французском языке существует тенденция к образованию на основе синтаксической транспозиции сочетания функционального наречия с новыми, ранее не вовлекавшимися в модель *V + Adv* глаголами. При этом функциональные наречия, образуя новые, более свободные сочетания с различными по семантике глаголами, приобретают более широкую валентную избирательность и становятся более устойчивыми синтаксически.

Кроме расширения синтаксической сочетаемости функционального наречия с глаголами, укрепление функционального наречия в своей «наречности» происходит также за счет увеличения числа прилагательных, способных к транспозиции.

Рабаданова Н.М.  
(г. Махачкала)

## РЕЧЕВОЙ АКТ «ИЗВИНЕНИЕ» В РАЗНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ (на материале лакского и немецкого языков)

Аннотация: *статья посвящена использованию формул извинения в разноструктурных языках (в лакском и немецком языках). В результате сопоставительного исследования мы обнаружили некоторые сходства и ряд различий в употреблении формул извинения в разных лингвокультурах.*

Ключевые слова: *лингвокультура, формулы извинения, разноструктурные языки, исследование.*

Извинение, представляя собой словесное искупление проступка, относится к контактивным речевым действиям. Мы просим извинить себя по поводу совершенного нами поступка или поведения, отклоняющегося от нормы. Формулы извинения способны снять возникшую напряженность. Извинение регулирует человеческие отношения, помогает нейтрализовать разногласия между собеседниками.

В немецкой и лакской культурах извинения используются приблизительно в одинаковых коммуникативных контекстах. Однако основное различие заключается в том, что лакцы, как и русские, менее склонны просить извинения за какие-либо поступки. Немцы же просят извинения даже тогда, когда без этого вполне можно обойтись. В немецкой культуре извинение может быть обусловлено невольным касанием соседа. В немецкой культуре это не является чем-то необычным, извинение — акт автоматический.

В лакской и русскоязычной культурах извинения произносятся большей частью тогда, когда говорящий действительно берет вину на себя.

Важную роль играет понятие норм вежливости, которые определяют, в каких случаях следует или не следует просить извинения. Так, если входят по служебному делу в кабинет своего коллеги, то прежде чем сформулировать цель визита, разговор в Германии принято начинать с извинения. *Entschuldigen Sie bitte die Störung* - «Извините за беспокойство». Практически любое обращение к незнакомому человеку на улице также начинается с извинения. Простой вопрос о времени, который в России также может содержать извинение (а может и не содержать), в Германии начинается с обязательного извинения. «*Entschuldigung, wie spät ist es?*» — «Простите, который сейчас час?»

Формальные извинения используются в немецком гораздо шире, чем в лакском и русском, это вызывает непонимание многих лакцев и русских, считающих такую вежливость чрезмерной. Русские и лакские извинения подразумевают более «серьезную» провинность, которую необходимо загладить, и гораздо реже они рассматриваются как простая форма вежливости.

Таким образом, извинение может быть определено как речевое действие, совершаемое говорящим для психологической коррекции неблагоприятного положения дел, наступившего по его вине, сопровождающегося признанием собственной вины и, следовательно, эмоциональным состоянием сожаления по поводу произошедшего.

Следует отметить, что речевой акт «извинение» - это первый шаг для восстановления ранее нарушенного коммуникативного общения. В данной ситуации говорящий действительно желает, чтобы адресат принял его извинения. В этом случае говорящий характеризуется как адекватный член социума, который соблюдает его правила поведения.

Наиболее известное выражение, которое применяется как извинение в немецкой лингвокультуре, образовано от глагола *entschuldigen*, который дословно переводится как «извинять» или «извиняться». Формы этого глагола зависят от того, у кого просят прощения. Если хотят извиниться перед человеком, с которым поддерживается неформальное общение, на «ты», то

используют форму *Entschuldige!* «Извини!». Если извиняются перед человеком в официальной беседе, при общении на «Вы», или просто с незнакомым человеком используют форму *Entschuldigen Sie* «Извините!». Эта форма встречается наиболее часто, так как является основной формой извинения. Если возникает необходимость попросить прощения у группы людей, с каждым из которых вы говорите на «ты» то используют форму *Entschuldigt!* «Извините!». Все три формы одного глагола отличаются друг от друга только личным окончанием. Часто к ним прибавляют слово *bitte*, которое делает любую просьбу ещё вежливее. Эти формы являются далеко не единственными. В немецком языке существует универсальное существительное *Entschuldigung!*, которое в некотором роде заменяет все три приведённые выше формы. Оно достаточно распространённое, но всё же воспринимается не так вежливо. Близкое к *Entschuldigung!* слово — *Verzeihung!*. Это существительное образовано от глагола *verzeihen*. Глагол дословно переводится как «прощать». Его формы аналогичны формам глагола *entschuldigen*: *Verzeihe!* «Прости!», *Verzeiht!* «Простите!» (для группы людей), *Verzeihen Sie!* «Простите!» (вежливое обращение).

Следует отметить, что между словами *entschuldigen* и *verzeihen* существует принципиальная разница. Первое слово употребляется чаще, если имело место нечто, что особых извинений и раскаяний не требует. Второе слово употребляется, если, была допущена более сильная провинность. Конечно можно догадаться, что в основе различия данных слов лежит степень вины. Однако той грани, где *entschuldigen* следует чётко отличать от *verzeihen*, не существует. Эту грань определяет говорящий, исходя из собственных чувств и мыслей.

В лакской лингвокультуре в качестве извинения используются формы, образованные от глаголов *багышла ан, ялтту учлан; аьй лиххан* «извинить». Глаголы *багышла ан, ялтту учлан* употребляются в значении извинять, прощать. Глагол *аьа лиххан* дословно переводится «стереть вину». Хочется отметить, что в лакской коммуникации при выражении извинения имеет большое значение степень вины, что характерно и для русской коммуникации.

При употреблении форм извинения, образованных от глагола *багышла ан*, в лакской лингвокультуре следует учитывать гендерный признак *Багышла ити!* (от лица мужчины) «Извините!», *Багышла бити!* (от жен. лица) «Извините!». *Миннатри на багышла а(ра)* (мужчина) «Прошу извини(те) меня!», *Миннатри на багышла ба(ра)* (женщина) «Прошу извини(те) меня!», Тавакьюри багышла ити (мужчина) «Прошу прощение», Тавакьюри багышла бити (женщина) «Прошу прощение». Формулы от глагола *ялтту учлан* тоже используются наравне с формами от глагола *багышла ан* *Ялтту учлу* «Прости!», *Ялтту бучлу!* «Простите!». Вышеназванные примеры показывают, что наиболее употребительные формулы извинения, которые употребляются в лакской лингвокультуре, образованы от глагола *багышла ан*.

Особо следует выделить некоторые выражения, которые имеют эмоциональный оттенок и также могут быть восприняты как извинение или

сожаление. Одним из таких выражений является *Es tut mir leid!* «Мне жаль!». Это выражение можно использовать, когда вы хотите оправдаться, объяснить причины каких-либо своих неверных поступков или в других похожих случаях. В немецкой коммуникации используют нестандартные выражения, чтобы загладить свою вину *Was habe ich da gemacht!* «Что же я наделал!», *Wie kann ich es wieder gut machen!* «Как мне загладить свою вину!», *Seien Sie mir nicht böse!* Не сердитесь на меня! Когда случилось что-нибудь незначительное, то используется слово *Pardon!* «Виноват!», которое ни к чему не обязывает и используется только при неофициальном общении.

Если извинения приняты, то в ответ можно услышать *Das macht nichts!* «Ничего!», *Das war doch nicht so schlimm!* «Ничего страшного!», *Kein Problem! Keine Frage! Kein Thema!*

В лакской коммуникации, если приняты извинения, то в ответ можно услышать *Хьумуний паиманну ура* (мужчина) «Жалею о случившемся.» услышать (жен.), *Хьумуний паиманну бура* (женщина) «Жалею о случившемся.», *На къастирай бакъар* «Это не нарочно.», *Ххишала къабанна* «Больше не буду!», *Ххишала хьун къабитанна* «Больше не допущу!», *Тахсирлувра* «Виноват(а)!», *Тахсирлувру* «Виноваты!». Следует отметить, что как и в русском языке эти формулы используются в зависимости от степени вины, которая признаётся говорящим. *Му ттуйсса аьй дакъар* «Это не моя вина.», *Му ттуйсса аьйри* «Это моя вина.», *Сси мабизларду* «Не сердитесь!», *Сси мабизара* «Не сердись!», *Къаччан мабикIари* «Не обижайтесь!», *Къаччан мабикIара* «Не обижайся!», *На къатIайлассара* «Я не права»

Вышеназванные формы показывают, что в лакской коммуникации нет формул, которые бы использовались, когда случается что-нибудь незначительное. Как уже было сказано выше лакцы извиняются только в том случае, когда случилось что-нибудь «серьёзное». В лакских формулах извинения элемент «вины» присутствует больше, чем в немецких формулах. С точки зрения лакцев, ошибка, вызванная незнанием, а не моральной виной, не служит поводом для извинения.

Таким образом при сопоставительном анализе материалов двух языков нами была выявлена значимость формул извинения в обеих культурах, о чём свидетельствуют многочисленные формы извинения в обоих языках. Однако следует отметить разницу в употреблении формул извинения в немецкой и лакской культурах.

- немцы извиняются за малейшую провинность, лакцы извиняются только, когда чувствуют свою вину ;

- обращение в Германии всегда начинается с извинения, в лакской коммуникации не принято начинать разговор с извинения;

- в лакской культуре при употреблении некоторых формул извинения учитывается гендерный признак;

- в лакской культуре основным условием употребления формул извинения является чувство вины, в немецкой культуре употребление формул извинения акт автоматический.

Следует отметить, что достаточно употребить наиболее подходящую единицу извинения, признав свою неправоту или осознав совершенный проступок, как ситуация меняется и у собеседников снова становится возможным полноценное общение в благоприятной тональности.

### Литература

1. Джидалаев Н.С. Русско-лакский словарь. Дагучпедгиз. Махачкала. 1994. 780с.
2. Дигиев Л.А. Русско-лакский разговорник. Махачкала. 2004. 200с.
3. Москальская О.И. Большой немецко-русский словарь. М., 2001. 680с.
4. Райтмар Р. Функциональные и культурно-сопоставительный аспекты прагматических клише (на материале русского и немецкого языков)// Вопросы языкознания. 1997. № 1. С. 15-23.

Рамазанова А.С.  
(г. Махачкала)

### ДИДАКТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Аннотация: в данной статье рассматриваются педагогические основы компьютерных технологий в обучении и особенности данной дидактической концепции.*

*Ключевые слова: компьютерные технологии в образовании, дидактические концепции, образовательные технологии, компьютерная дидактика (computer technologies in education, didactical concepts, education technologies, e-didactics)*

В последнее время наблюдается всестороннее массовое внедрение информационных технологий во все сферы образования. Большую значимость приобрел подход с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, что особенно важно, когда мы имеем дело с поколением эры новых технологий. Изменившиеся условия требуют обновления форм и методов образовательной и воспитательной деятельности, принимающего во внимание тенденции развития информационного общества [Красильникова 2012]. В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям. Компьютерные

технологии призваны стать не дополнительным «довеском» в обучении, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность [Петухова 2013].

Дидактические основы обучения с использованием компьютерных технологий нельзя назвать совершенно новыми – их истоки лежат в традиционных методах, которые с развитием образовательных технологий также совершенствовались и обновлялись в соответствии с требованиями, которые общество предъявляет к результатам учебного процесса. Е.С. Полат и М.Ю. Бухаркина считают проблему организации учебного процесса с использованием информационных технологий «одной из самых острых проблем в системе образования» [Полат, Бухаркина 2008]. Роль компьютера последовательно менялась от вспомогательного средства аудиторной работы до посредника между студентом и преподавателем с момента выделения компьютера из общей категории средств ТСО. Это обусловлено, прежде всего, тем, что компьютер обладает возможностями хранения и оперативной обработки информации. Сюда же относится возможность доступа к удаленным базам данных посредством сети Интернет, возможность общения с любыми партнёрами посредством электронных конференций, возможность передачи информации в любом виде и любого объема. Средства новых информационных технологий обеспечивают доступ к аккумулированному знанию, как в текстовой, так и в графической формах, они предоставляют возможность получения образной информации. Тем самым они дают возможность организации диалога обучающегося с компьютером посредством интерактивных программ.

В работе [1] основные принципы дидактической концепции обучения на основе компьютерных технологий определяются следующим образом:

1. Образовательный процесс строится, в основном, на самостоятельной познавательной деятельности обучающегося.

2. Познавательная деятельность обучающегося должна носить активный характер.

3. Обучение должно быть личностно-ориентированным [Вымятнин, Демкин, Можаяева, Руденко 2003].

Упор на самостоятельную работу обучающихся обусловливается, в первую очередь, необходимостью для российской высшей школы соответствовать положениям Болонского соглашения, выдвигающим принцип самообразования на приоритетную позицию. Задача учебного заведения в данном случае – создать такую образовательную среду, которая в максимальной степени способствовала бы раскрытию творческих способностей обучающихся. Самостоятельная познавательная деятельность должна быть максимально активной, что выражается, прежде всего, в наличии у обучающихся внутренней мотивации, которая, в свою очередь, порождается в процессе реализации личностного подхода. Осуществление последнего существенно облегчается именно с помощью компьютерных технологий. Строго говоря, компьютерная дидактика является высшей формой индивидуализации обучения.

Таким образом, становится возможной реализация дистанционного обучения, возможность оптимизации учебного процесса путём переноса его центра тяжести на самостоятельную работу, активизации этой деятельности, повышения её эффективности и качества [Медюха, Крицкая 2009]. Имея неограниченные пространственные и временные рамки получения информации, обучающийся в процессе самостоятельной работы может находиться в режиме постоянной консультации с различными источниками информации. Кроме того, компьютер позволяет постоянно осуществлять различные формы самоконтроля, что повышает мотивацию познавательной деятельности и творческий характер обучения. Это подтверждают результаты опытно-экспериментальной работы по внедрению технологий Web 2.0, проведённой на факультете иностранных языков в период с 2013 по 2015 год, которые показали повышение успеваемости в контрольных группах.

В заключение необходимо отметить то, что обучение на основе компьютерных технологий требует от педагога творческого подхода, сопряженного с постоянным повышением собственной информационной культуры. В настоящее время существуют многообразные средства и формы медиаобразования, открывающие для педагога возможности профессионального роста и самосовершенствования на пути использования новейших информационных технологий в образовательном процессе.

### Литература

1. Вымятнин В.М., Демкин В.П., Можаяева Г.В., Руденко Т.В. Мультимедиа-курсы: методология и технология разработки, Томск 2003 [Электронный ресурс] – URL: <http://ido.tsu.ru/ss/?unit=223>.
2. Красильникова В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании. Оренбург: ОГУ, 2012 [Электронный ресурс] – URL: <http://txb.ru/89/index.html>
3. Медюха О. С., Крицкая Е. Б. Электронный учебник как инновация в организации учебного процесса // международный журнал прикладных и фундаментальных исследований . 2009. №4. С.72-73.
4. Петухова Е.И. Информационные технологии в образовании // Успехи современного естествознания. 2013. № 10 . С. 80-81.
5. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 368 с.

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ В РОМАНЕ МАРИО ПЬЮЗО «КРЕСТНЫЙ ОТЕЦ»

*Аннотация:* в статье анализируются способы перевода этнографических реалий в романе Марио Пьюзо «Крестный отец». Выявлены различные этнографические реалии, переданные при помощи различных переводческих трансформаций, таких как калька, замена, описательный перевод и т.д.

*Ключевые слова:* реалии, переводческие приемы, этнографические / бытовые реалии, национально-специфические реалии.

Перевод реалий – часть большой и важной проблемы передачи национального и исторического своеобразия, которая восходит, должно быть, к самому зарождению теории перевода как самостоятельной дисциплины.

Реалии – это названия присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имен национальных и фольклорных героев, мифологических существ [Томахин 1988: 5].

В настоящее время в научной лингвистической литературе виды реалий, деление их по тем или иным признакам изучаются многими исследователями и теоретиками перевода (Г.Д. Томахин, А.В. Федоров, С.В. Влахов и С.С. Флорин, Л.С. Бархударов и др.). В то же время существует лишь несколько классификаций, которые считаются основополагающими, которые приняты в современном переводе. Для описания принципа классификаций реалий по способу перевода мы опирались на наиболее развернутую классификацию слов-реалий, предложенную в монографии С.В. Влахова и С.С. Флорина. По данной классификации реалии подвергаются предметному, местному и временному делению [Влахов, Флорин 1986: 59]. Следовательно, этнографические реалии согласно этой классификации относятся к предметному делению.

Рассмотрим этнографические реалии, обозначающие бытовые понятия в романе Марио Пьюзо «Крестный отец».

Этнография изучает особенности быта, нравов, культуры какого-либо народа. Этнографические реалии – это явления, принадлежащие быту и культуре народа, поэтому при поиске таких реалий будут учитываться: описание быта, пищи, напитков (*hamburger/булочка с рубленым бифштексом*); одежды (*parka/одежда эскимосов*); жилья, мебели, посуды (*wigwam/жилище североамериканских индейцев*); бытовых заведений (*saloon/нутейное заведение*); транспорта (*subway/метро*); водителей (*cowboy/водитель-лихач*);



А также описание реалий искусства и культуры, фольклора, театра, других предметов искусства (*pop-art, pop-art/направление в современном авангардистском искусстве*); исполнителей, обычаев, ритуалов (*inauguration/торжественное введение в должность президента*); праздников, игр, мифологии (*July the Fourth/«Четвертое Июля» День независимости США*); календаря (*Indian summer/бабье лето*); этнонимов (*apache/апач, индеец племени апачей*); кличек (*hunks/«ястребы», сторонники войны и doves/«голуби», сторонники мира*); денежных мер (*a penny/цент, a dime/10-тицентовик*).

**Этнографические реалии** чаще всего переводятся при помощи описаний. Например, для перевода слов бурка, шаровары, кафтан наиболее подходящими кажутся следующие варианты: бурка/*shaggycoat*, шаровары/*widebaggy trousers*, кафтан/*paradesuit*.

Среди рассмотренных нами этнографических реалий, отображающих бытовые понятия и способы их перевода в романе Марио Пьюзо «Крестный отец», мы считаем необходимым представить в данном докладе наиболее яркие примеры.

*As he had beaten snotty smaller kids long ago when he had been a tough teenager in New York's **Hell's Kitchen**.*

1. Как когда-то давно уличным сорвиголовой, дубасил сопляков в «адской кухне».

2. Он бил ее точно так, как в свое время, будучи подростком, в одном из кварталов бедноты Нью-Йорка, избивал своих сверстников.

*Hell's kitchen* – идиома, используемая для описания кварталов бедноты. Как видим, переводчики по-разному передают идиому «*Hell's kitchen*», Мария Кан переводит ее буквально, используя кальку, в то время как С. Сычева, И.Залебин используют описательный перевод.

*You always will be a dumb romantic guinea. / Ты всегда останешься тупым индюком, глупым романтичным итальяшкой.*

«*Romantic guinea*» является сленговым выражением. Переводчик в данном случае выбирает слово «*итальяшка*», чтобы передать презрение и негативное отношение, используя такой прием, как замена.

Фактически, «гинея» – британская золотая монета, выпуск которой начался в 1663 году из золота, добываемого в африканской колонии Гвинея (Guinea), откуда и название монеты.

*...a gallon of homemade wine or a basket of peppered taralles specially baked to grace his Christmas table.../ бутылка домашнего вина, корзина сдобных, наперченных коржей taralles, испеченных специально к его рождественскому столу.*

*Taralles* – итальянские сушки, только несладкие. По традиции, их выпекают в южных регионах Италии – Апулия, Кампания, Сицилия. В данном примере переводчик не переводит название десерта, сохранен даже латинский шрифт.

*Padrone, I swear by the Holy Virgin I have never taken advantage of your kindness. / Padrone, (также сохранен латинский шрифт) клянусь Святой девой, не отвечал я злом на вашу доброту.*

*Fred was a child every Italian prayed to the saints for. / Фред был ребенком, о котором каждый итальянец молил святых (Пьюзо, с.16).*

Во всем мире очень распространена вера в самых различных святых, каждый из которых «отвечает» за определенную сферу жизни и к которым люди взывают в случае надобности помочь в чем-то, опасности или болезни. Италия в этом ряду занимает не последнее место. В католическом календаре у каждого дня есть свой Святой. Данный пример не нуждается в каком-либо уточнении, буквальный перевод достаточно понятен русскому читателю.

*In 1944 his picture was printed in Life magazine with a photo layout his deeds.../ В 1944 году журнал «Лайф» поместил на своих страницах его портрет и фоторепортаж о его подвигах...*

Журнал «Лайф» – еженедельный новостной журнал, выходивший с 1936 до 1972 гг., с сильным акцентом на фотожурналистику. Этот журнал известен русскому читателю и использование кальки является вполне уместным.

*... a wooden barrel of homemade wine/... деревянный бочонок с домашним вином*

*...tables piled high with spicy food and gallon jugs of black, homemade wine/...столы, уставленные пряной, острой едой, графинами с иссиня-черным домашним вином*

Италия имеет давние традиции виноделия, используя свои сорта винограда и свои методы. Выдержка в дубовых бочках придает вину характерный «итальянский акцент», то есть вкус.

Прилагательное *black/черный* переводится как *иссиня-черное*. Переводчик использует свои фоновые знания, так как читателю непонятно, что такое «черное» вино, а «иссиня-черное» означает очень темный бордовый, или темно-фиолетовый цвет, т.е. цвет черного винограда.

*Peter Clemenza whirling young girls around the wooden dance floor in a rustic and lusty Tarantella. / Пумер Клеменца кружил своих юных дам в забористой деревенской тарантелле.*

*Тарантелла* – итальянский народный танец в сопровождении гитары, тамбурина и кастаньет. С историей тарантеллы связано много легенд. Начиная с XV в. в течение двух столетий, тарантелла считалась единственным средством излечения «тарантизма» – безумия, вызываемого, как полагали, укусом тарантула (название паука, так же как и танца, производят от названия южно-итальянского города Таранто). Этот танец также известен читателю, поэтому описательный перевод не требуется.

В романе представлено большое количество этнографических реалий – американских, итальянских и сицилийских. Проанализированные примеры показали, что переводчик прибегает к разным приемам при переводе реалий – это и калькирование (адова кухня), замена (итальяшка), буквальный перевод, использование исходной формы (*taralles*).

## Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. М.: Международные отношения, 1975.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.:Р. Валент, 2009.
3. Томахин Г.Д. Реалии – американизмы. Пособие по страноведению: учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков. М.: Высш. шк., 1988.
4. Пьюзо М. Крестный отец. URL: [http://aldebaran.ru/author/pyuzo\\_mario/kniga\\_krestnyi\\_otec/](http://aldebaran.ru/author/pyuzo_mario/kniga_krestnyi_otec/)
5. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. М.: ООО «Издательский Дом «филология три», 2002.
5. Puzo M. The Godfather. URL: [www.hzwsrpx.com/hzcme/download\\_1303268008321-24.rar\\_html](http://www.hzwsrpx.com/hzcme/download_1303268008321-24.rar_html)

Султанова Г.  
Тетакаева Л.М.  
(г. Махачкала)

### ОСОБЕННОСТИ КЛАССИФИКАЦИИ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ «РЕБЕНОК» ПО НОМИНАЦИЯМ

*Аннотация: Данная статья посвящена исследованию семантики английских фразеологизмов с компонентом «ребенок», которые связаны с мировой культурой и отражают особенности национального сознания. В ходе анализа фразеологизмов с компонентом «ребенок» были выявлены и исследованы номинации ребенка в английском языке.*

*Ключевые слова: фразеология, фразеологизм, семантика, номинация, структура значения, национально-культурная специфика.*

Фразеология (греч. *phrasis* – “выражение”, *logos* – “учение”) – раздел языкознания, который изучает устойчивые сочетания в языке. Также фразеологией называют совокупность устойчивых сочетаний в языке в целом, в языке отдельного художественного произведения, в языке того или иного писателя и т.д.

Семантический аспект фразеологических единиц представляется очень важным при использовании их в речи. Фразеологизмы обладают непростой структурой значения. Объем их семантики зависит от многих параметров [Виноградов <http://philology.ru/linguistics2/vinogradov-77a.htm> 1986].

Многие лингвисты (Архангельский, Кравцов, Кунин) различают две стороны фразеологических единиц: выражение, т.е. внешний вид, и содержание, в котором выделяются коннотативный, денотативный и сигнификативный компоненты [Шейгал 2000:121].

В денотативный компонент включается предметная соотнесенность фразеологизмов с лицом, действием, ситуацией, состоянием. Сигнификативный компонент - это объем информации, который выражает фразеологизм в отношении обозначаемого элемента внеязыковой действительности. Под коннотативным аспектом понимается экспрессивная, эмоциональная, стилистическая и оценочная окраска фразеологических единиц [Кунин 2005:19].

Как правило, фразеологическое значение основывается на сравнительном образе и метонимическом и метаморфическом переносе, через который обозначается денотат и дается его коннотативная характеристика в сигнификате. В значении фразеологизма могут преобладать как эмоционально оценочные, так и рационально экспрессивные семы. Если в семантике преобладают вторые, то они являются основой формирования эмоционально оценочного фона.

Семантика фразеологизмов - явление многостороннее и сложное, что связано, прежде всего, с тем, что значение фразеологизмов заключается в особом способе представления сегмента объективной действительности, т.е. в денотативном и сигнификативном аспектах. По мнению Е.И. Арсеньевой, фразеологизм не только обозначает денотат, но и одновременно характеризует его и выражает отношение к нему адресанта [Арсеньева 1989:76]. Среди слов входящих в состав фразеологизмов, как полагает Е.И. Шейгал, можно выделить интенсификаторы, которые и содержат указание на высокую или низкую степень его проявления и называют какой-либо признак [Шейгал 2000:125].

В последнее время традиционной темой исследования в области фразеологии становится национально-культурная специфика фразеологических единиц. Фразеологизмы представляют собой национально-специфические единицы языка «аккумулирующие и передающие из поколения в поколение культурный потенциал народа. В них проявляются особенности всякого национального языка, неповторимым образом выражается дух, своеобразие нации» [Зайнуллина 2005:157].

Одним из проявлений национального своеобразия является отношение народа к детям посредством фразеологии. В процессе исследования значения фразеологизмов с компонентом «ребенок» были выявлены и рассмотрены номинации ребенка. В толковом словаре Ожегова С.И. мы находим следующее определение: «Ребенок – мальчик или девочка в раннем возрасте, до отрочества» [Ожегов <http://www.ozhegov.org/>].

Перечень слов и их лексико-семантических вариантов, относящихся к «ребенку» в английском языке, был составлен на материале толковых словарей английского языка, русско-английского словаря, словаря синонимов английского словаря и ряда электронных словарей. Всего было выявлено 10 лексических единиц, означающих «ребенок».

Что касается нашего исследования, то из выявленных нами наиболее употребительных лексем, способных образовывать ФЕ с компонентом

«ребенок», можно признать всего 8 из 10, т.е. формирующие 5 и более ФЕ - *babe, baby, boy, child, girl, infant, kid, son*.

1. *Babe* – грудной младенец, детка, малышка, малютка, например:  
*A babe in arms* – суший младенец (о неопытном, беспомощном человеке)  
*A babe unborn* – житейски неопытный человек

2. *Baby* - ребенок, младенец, малыш, крошка, дитя, например:

*Baby moon* - искусственный спутник Земли

*Baby talk* - детский язык

3. *Boy* - мальчик, мальчишка, пацан, малыш, отрок, например:

*A toy boy* - мальчик, который вступает в отношения с женщинами старше его самого

*A whipping boy* - козел отпущенья (мальчик для битья)

4. *Child* - дитя, ребенок, младенец, детка, чадо, например:

*Forward child* - не по годам развитый ребенок

*Burnt child dreads the fire* - пуганая ворона и куста боится

5. *Girl* - девушка, девочка, девчонка, девица, барышня, например:

*A call girl* - проститутка

*An accomplished girl* - благовоспитанная девица

6. *Infant* - младенец, ребенок, грудной ребенок, малыш, например:

*Infant health centre* - детская консультация

*An infant prodigy* - чудо-ребенок, вундеркинд

7. *Kid* - ребенок, малыш, детка, подросток, например:

*Whizz-kid* - очень умный и успешный молодой человек

*Like a kid in a candy store* - очень сильно радоваться всему, что происходит вокруг

8. *Son* - сын, сыночек, например:

*Son-of-a-bitch* – сукин сын.

Таким образом, были определены 8 номинаций «ребенок» в английской фразеологии. Наиболее часто во фразеологических единицах реализуется номинация «*boy*», менее всего встречается номинация «*son*».

## Литература

1. Арсентьева Е.Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека в русском и английском языках. М., 1898.
2. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова [электронный ресурс] <http://philology.ru/linguistics2/vinogradov-77a.htm>
3. Зайнуллина Л.М. Композиционная семантика производного слова (на материале английского, немецкого, русского, башкирского и французского языков). Уфа, 2005.
4. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. М., 2005.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка [электронный ресурс] <http://www.ozhegov.org/>
6. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. Волгоград, 2000.

## МЕТОДИКА РАБОТЫ С НЕСПЛОШНЫМ ТЕКСТОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЯЗЫКУ

*Аннотация: в статье рассматривается классификация текстов. Особое внимание уделяется графической форме выражения информации. Автор предлагает методику работы с текстами, включающими графики, схемы и диаграммы в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере».*

Ключевые слова: *несплошной текст, график, иностранный язык для специальных целей, метод обучения.*

Цель иностранного профессионально ориентированного языка состоит в формировании межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции, т.е. способности решать профессиональные задачи с использованием ИЯ в рамках диалога культур; а показателем качества обучения иностранному языку – уровень сформированности этой компетенции. Таким образом, в рамках курса «Иностранный язык в профессиональной сфере» должны быть использованы дидактические материалы, способствующие овладению знаниями в профессиональной сфере.

Ключевой задачей лингводидактики является поиск новых эффективных форм обучения языку, а согласно основному принципу - текстоцентризму – основной интерес представляет совершенствование технологий работы с текстом. Архитектоника текста разнообразна, однако можно выделить три основных группы текстов:

- сплошные;
- несплошные;
- смешанные.

Сплошной текст представляет собой предложения, объединённые в параграфы, части или главы. Как правило, это текст прозаических и поэтических произведений, описание, повествование, аргумент. В подобных текстах возможно использование разных шрифтов, маркеров, дискурсивных слов, что позволяет визуально адаптировать информацию для читателя.

Несплошные тексты, напротив, транслируют информацию в форме таблиц, матриц и других видах графической формы. Примеры несплошных текстов многочисленны: визовые анкеты, налоговые декларации, квитанции, билеты, приглашения, прейскурант, каталог, карты, диаграммы, таблицы и графики и тд.

Смешанные тексты включают форматы сплошных и несплошных текстов, чаще всего смешанными бывают тексты газетных и журнальных статей.

Несколько раз Россия была участницей PISA (Programme for International Student Assessment – Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) и результаты оказались низкими, причем главную трудность представляли несплошные тексты. Если проанализировать учебники и учебные пособия по иностранному языку, то необходимо отметить следующие тенденции:

60-е- 80-е годы - активно разрабатывались методы анализа художественного текста, так как именно такой текст считался эталоном и единственным дидактическим источником для обучения иностранному языку.

конец 80-х - настоящее время – на смену художественной литературе пришел публицистический текст, открывший доступ к «живому» иностранному языку.

На сегодняшний день, в связи с бурным развитием информационно – коммуникационных технологий, изменилась природа текста и форма его представления. В след за высокими темпами жизни, информация представляется в сжатой, удобной для быстрого ознакомления форме: диаграмма, график, схема.

Из всех областей знания наиболее распространенной для использования несплошных текстов является область экономики и финансов.

Далее представлена система упражнений, формирующих навыки работы с несплошным текстом. Прежде всего, необходимо ознакомить обучающихся с лексическими единицами, обозначающими графические маркеры.

№ 1 Match the following words with their definitions.

**segment, table, diagram, pie chart, bar chart, flow chart**

1) \_\_\_\_\_ a circular chart divided into triangular areas proportional to the percentages of the whole;

2) \_\_\_\_\_ a chart with stripes whose lengths are proportional to quantities;

3) \_\_\_\_\_ one of several parts or pieces that fit with others to constitute a whole object;

4) \_\_\_\_\_ a diagram of the sequence of operations in a computer program or an accounting system;

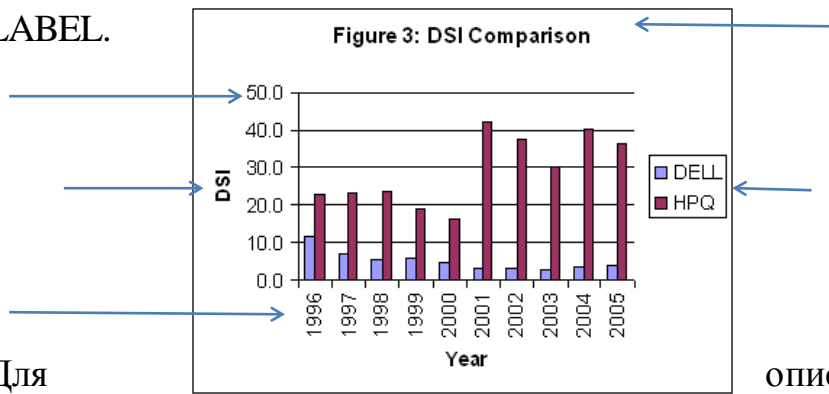
5) \_\_\_\_\_ a set of data arranged in rows and columns;

6) \_\_\_\_\_ a drawing intended to explain how something works.

Затем предлагается определить основные части графика. Обучающиеся могут воспользоваться словарём, чтобы уточнить перевод неизвестных терминов, либо путём языковой догадки указать правильный ответ.

№ 2 Match parts of graph with their names.

KEY, VERTICAL AXIS LABEL, HORIZONTAL AXIS, CAPTION, VERTICAL AXIS LABEL, HORIZONTAL AXIS, HORIZONTAL AXIS LABEL.



Для графика или в таблице описания изменений на графиках или в таблицах требуются знания функционального языка. Приведённые ниже глаголы необходимо распределить в соответствии со значением (увеличение, уменьшение, остаётся неизменным).

№3 Place the following words in the right column.

be constant, climb, collapse, cut, expansion, edge up, extension, fall, go down, growth, improvement, level off, push down, reduction, rise, shoot up, soar, stability, stagnation, stand at, stay at, decline, plummet

↗	↘	→

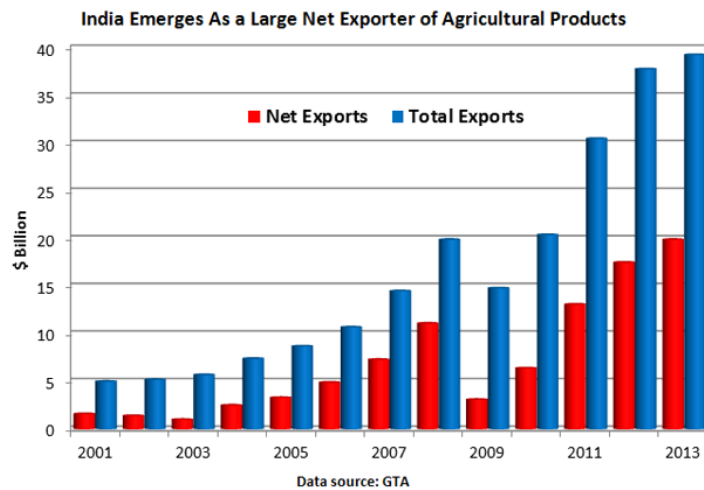
№4 Fill in the blanks with the appropriate word.

fell, edging up, of, declining, plummeting, growth, rose, from

This graph shows world gross domestic product \_\_\_\_\_ from 1973 until the end of the 20<sup>th</sup> century. With the oil crisis in 1973, GDP growth \_\_\_\_\_ sharply by 5 %, \_\_\_\_\_ 7% in 1973 to 2% at the end \_\_\_\_\_ 1975. It recovered in the following year before \_\_\_\_\_ ever further in the next six years to reach a low point of 1% in 1982. Over the next two years GDP growth \_\_\_\_\_ steadily to reach 5% but fluctuated in the following years before \_\_\_\_\_ again in 1997. It reached a low point of 1.5% before \_\_\_\_\_ slightly in 1998-99.

№5 Look at the graph and find out if the following statements are true or false.





- 1) In 2008 reached 10 billion profit.
- 2) The highest points of total exports profit were in 2012.
- 3) The lowest point of net export was in 2004.
- 4) There was no reduce in total exports profit.
- 5) The points of total exports was unchangeable for 4 years from 2001 to 2003.

Предложенная система упражнений представляет собой только типы возможных заданий при обучении иностранному профессиональному языку на основе сплошного текста. Можно констатировать отсутствие подобного рода заданий в отечественных учебных пособиях и учебниках для студентов – бакалавров. Единичные примеры подобных заданий возможно найти в письменной части подготовки к международному экзамену IELTS и профессиональных экзаменах ВЕС и ICFE.

### Литература

1. Scruggs T., Mastropieri M. Literacy and learning. Emerald Group Publishing, 2010. 319 p.
2. Strutt P. Market Leader. Business grammar and usage. Pearson Education Limited. 2005. 221 p.

**Тетакаева Л.М.**  
(г. Махачкала)

### **РЕАЛИЗАЦИЯ СРЕДСТВ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ В РЕЧЕВОЙ СТАНДАРТНОЙ СИТУАЦИИ «В МАГАЗИНЕ» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

*Аннотация: Статья посвящена анализу вербальных средств привлечения внимания, отражающих стереотипное речевое поведение и образующих*

*определенную систему, реализация которой зависит от стандартных речевых ситуаций, в частности, ситуации «В магазине».*

Ключевые слова: *речевой этикет, стереотипное речевое поведение, ролевые отношения, стандартная речевая ситуация.*

Речевое и неречевое поведение, ожидаемое окружающими от индивида в той или иной ситуации, формируется социальными нормами, которые связаны с национальным своеобразием ролевого взаимодействия между людьми. В процессе совершенствования ролевой деятельности у личности складывается свое собственное представление о роли, которое может не совпадать с ролевыми ожиданиями, и это совпадение, при определенных условиях, является поводом для изменения ролевых ожиданий. Одним из проявлений данного явления в обществе является пересмотр норм и обязанностей индивидов в нем, что влечет за собой смещение, в частности, средств привлечения внимания на шкале тональностей на регистр выше. А.Д. Швейцер отмечал, что в ходе социального взаимодействия человеку приходится «проигрывать» обширный репертуар социальных ролей, вступая при этом в различные ролевые отношения. Смена ролей существенно меняет структуру социальных ситуаций, влияет на выбор языковых средств [Швейцер 1978:81].

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров предлагают разграничить два вида речевых социальных ситуаций – стандартные (стабильные) и переменные (вариабельные). Авторы сравнивают стандартные ситуации со сценарием (или программой, понимаемой в кибернетическом смысле), т.к. и сценарий, и стандартные ситуации полностью предписывают и то, что человеку надлежит делать, и то, что ему надлежит при этом говорить [Верещагин, Костомаров 2005:95]. В стандартных речевых ситуациях поведение человека жестко регламентируется. Данный тип ситуации «обуславливает функционирование стереотипных языковых средств в социальном речевом поведении» [Алиев 1980:7]. Стандартная ситуация задает единственно возможную (без нарушения норм) форму речевого акта, т.е. регистр речевых средств. Тогда как в вариабельных ситуациях количество возможных вариантов много больше, вариабельные ситуации отличаются более широким диапазоном языковых средств, и выбор этот определяется меняющимися социально-личностными отношениями между коммуникантами [Верещагин, Костомаров 2005:12]. В стандартных речевых ситуациях «говорящие вступают в непосредственный контакт, речь их строится без подготовки, без обдумывания, нет между ними отношений субординации» [Земская 2006:270]. Вариабельных ситуаций значительно больше, чем стандартных. Это можно объяснить тем, что, во-первых, материалом исследования послужили художественные произведения, в которых персонажи действуют, как правило, в вариабельных ситуациях, и, во-вторых, и в жизни «стандартные ситуации практически уникальны» [Верещагин, Костомаров 2005:98], что соответственно влияет на реализацию их в художественном тексте.

Поведение индивидуума в стандартной ситуации можно назвать ролевым, т.к. он «проигрывает» роли «покупателя», «прохожего», «клиента» и т.д. Статус коммуникантов, как правило, в данных ситуациях значения не имеет, т.е. коммуниканты обычно незнакомы. Контакт их состоится в связи с необходимостью что-либо получить (в магазине) или что-либо узнать (на улице) и т.д.

Ситуация «В магазине» крайне редко использовалась в исследуемых нами художественных текстах. Однако существование данной ситуации и принадлежность ее к стандартным доказывают многочисленные учебники и разговорники («*English in situations*», «*Shopping*», «*Everyday topics*», «*I can speak English*»), в задачу которых входит разработка стандартных ситуаций и, связанных с ними, единиц речевого общения для лиц, изучающих английский язык как иностранный. В этой стандартной ситуации реализуются ролевые отношения «продавец-покупатель». Для вступления в контакт покупатель использует следующие речевые стереотипы: *I'd like...*, *I want...*, *I need ...*, например: *Old lady: I need some butter. You! Yes* [O'Neil <http://pdfsb.net/search/?q=english+in+situations+by+o%27neill>] и

*Customer: I want a pair of shoes for walking (for daily usage)*

*Salesgirl: Here is a very nice pair of sandals* [Trushkova 1988:9] или

*C: I'd like to look at some suits.*

*H: What would you like, wool or lightweight, madam?* [Stupin, Voronin 1980:87].

Однако реплика-стимул может быть произнесена и продавцом. В этом случае авторы предлагают единственный речевой стереотип *What can I do for you?*, например:

*A: What can I do for you, sir?*

*C: I'd like to buy a tie. I've just seen silk ones in the window. Could you show me a few of them?* [Stupin, Voronin 1980:88].

Таким образом, средства привлечения внимания «привязаны» не только к ситуациям, но и к ролям. Целевой установкой покупателя является получение необходимого ему предмета от продавца, а у продавца должна быть цель – сбыть товар. Для осуществления этого, соответственно необходимо, чтобы контакт осуществлялся на нейтральной тональности, что обеспечивает взаимную вежливость и в то же время помогает сохранять дистанцию.

Роли «торговец-покупатель» могут проигрываться и в ситуации «На улице». Уличный торговец, привлекая внимание прохожих к своему товару, использует зачастую безглагольные побудительные речевые стереотипы, например: *Hawker: Hot dogs! Get your red-hots! Hot dogs!* [Lawrence, Lee <http://www.davis.k12.ut.us/cms/lib09/UT01001306/Centricity/Domain/385/Inherit%20the%20Wind%20PDF.pdf> :7]

или *Hawker: Eskimo pies! Get your Eskimo Pies!* [Lawrence, Lee <http://www.davis.k12.ut.us/cms/lib09/UT01001306/Centricity/Domain/385/Inherit%20the%20Wind%20PDF.pdf> : 56].

Целевая установка уличного торговца заключается в вызове ответной реакции адресата. Реакция может последовать, и тогда происходит смена ролей,

т.е. индивид меняет роль прохожего на роль покупателя, но контакт может и не произойти, как это показано в последних примерах. Реакция адресата в ситуации «На улице» при данных ролевых отношениях является необязательной. Отсутствие ее - не нарушение этикетных норм поведения в обществе, как это было бы при ролевых отношениях «прохожий – прохожий». Ролевые отношения «торговец – покупатель» реализуются и в ситуации «В магазине», в пользу чего свидетельствует наличие статуса, функционирующего в данной ситуации у одного из коммуникантов. Причисление же ролевых отношений «торговец – покупатель» к ситуации «На улице» способствует такой параметр ситуации, как место, а также и то обстоятельство, что в случае отсутствия контакта не произойдет смена ролей. Находясь на территории магазина, человек, совершил он покупку или нет, потенциально является покупателем, а не пешеходом.

### Литература

1. Алиев Н.Н. Устойчивые формулы речевого этикета в сфере научно-профессионального общения и прагматические (на материале модальной фразеологии) // Страноведение и лингвострановедение в преподавании иностранного языка / Тезисы докладов межвузовской научно-методической конференции. М., 1980.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Индрик, 2005.
3. Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. М.: Наука: Флинта, 2006.
4. Швейцер А.Д. Некоторые аспекты проблемы «Язык и культуры» в освещении зарубежных лингвистов // Национальный язык и национальная культура / Под ред. Ю.Д. Дешериев. М., 1978.
5. Lawrence J., Lee R. Inherited the Wind. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.davis.k12.ut.us/cms/lib09/UT01001306/Centricity/Domain/385/Inherited%20the%20Wind%20PDF.pdf>
6. O'Neil R. English in Situations [Электронный ресурс] – URL: <http://pdfsb.net/search/?q=english+in+situations+by+o%27neill>
7. Trushkova N.I. Shopping. Omsk, 1988.
8. Stupin L.P., Voronin S.V. I can speak English. М., 1980.

## К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА НА ИСТОРИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

*Аннотация: В статье автор рассматривает дидактические аспекты преподавания латинского языка на неязыковых факультетах, в том числе – на историческом, раскрывает особенности освоения студентами-историками латыни как инструмента изучения исторических текстов.*

*Ключевые слова: латинский язык; история; исторический текст; проблема осознания.*

Обучать студентов иностранным языкам так, чтобы они хорошо понимали усваиваемый ими учебный материал, – это главный принцип преподавания. Однако просто механическое запоминание учебного материала не обеспечивает в дальнейшем самостоятельно-творческого его использования. А без него процесс обучения лишается своего основного смысла, не достигая, конечно, и цели обучения. Это признавала и советская методика, на этой основе строится процесс обучения и сегодня. Однако и до сих пор процесс обучения иностранным языкам на нефилологических факультетах остается малоэффективным. Это происходит, видимо, потому, что принцип сознательности не совсем правильно реализуется на практике.

Устаревшая переводно-грамматическая методика преподавания иностранных языков, опиравшаяся в основном на логическое мышление, сосредоточивалась только на интеллекте обучаемого, сводя почти на нет психологическую сущность мышления. Но ведь человек не только мыслит, но и чувствует, и сознание его имеет чувственную основу: изучающий иностранный язык психологически переживает этот язык, для него иностранный язык – чувственно переживаемое средство живого человеческого общения. Между тем переводно-грамматическая методика преподавания иностранного языка позволяла обучаемым увидеть только внешнюю, формальную сторону языка, и, видимо, именно поэтому она не оправдывала себя. Человек не может осознавать, осмысливать и выражать в речи то, что им не переживается.

Принцип сознательности в усвоении обучаемыми теоретических знаний об изучаемом языке имеет особо важное значение и становится совершенно понятным, даже если исходить из этимологии самого слова «со-знание», где приставка «со-» обозначает «совместность» того, что обозначено корнем «знание». Таким образом, сознание – это совокупность совместных знаний, которыми характеризуются люди, осуществляющие совместную трудовую деятельность и в условиях этой деятельности общающиеся посредством языка. Вот почему сознание неразрывно связано с языком, с речью, и вот почему осознавать и называть – это почти одно и то же.

Известная ситуация с гастарбайтерами, приезжающими в чужую страну, не зная ее языка, может послужить подтверждающим примером. «Ничего, начнут работать в новом коллективе, быстро заговорят», – оценивают эту ситуацию знающие люди. Все правильно: совместная трудовая деятельность гастарбайтеров с носителями языка плюс сильнейшая мотивация заставляют усиленно работать сознание для немедленного усвоения языка в целях трудового общения. Вне языковых знаний, а только на основе речевой практики начинают формироваться отдельные речевые навыки. Правда, эти навыки, и это тоже факт известный, очень быстро исчезают, если в них отпадает нужда. А происходит это исчезновение потому, что среди совокупных знаний гастарбайтерам все же недостает знаний языковых, теоретических, так как все сознательное освоение языка основано у них только на совокупности знаний практических. Вряд ли заезжий работник отнесется к новому для него слову, обозначающему какой-либо предмет или явление, чувственно. Он слышит термин и воспринимает его таким, каков он есть, не вникая в его суть, а уж тем более, не ощущая его. Зачем ему все это? От рабочего не требуется творческого осмысления термина, он этого и не будет делать.

И совсем другое дело – учебная аудитория на факультете иностранных языков. Нередко от старшекурсников можно услышать фразу: «Я эту ситуацию быстрее смогу сейчас выразить на английском (немецком, французском и т.д.) языке, чем на русском». Это означает, что студент чувствует (ощущает) ситуацию и называет чувствуемое словами, осознавая то, о чем он говорит, призвав при этом на помощь совокупность знаний и теоретических, и практических, а также свой жизненный опыт. В этом случае можно даже говорить и об уже формирующемся у студента мышлении на иностранном языке.

Необходимо признать, что теоретические языковые знания выступают в виде тех или иных словесно формулируемых правил, однако осознания этих правил не произойдет, если у обучаемых не развито чувство языка из-за отсутствия (или нехватки) у них иноязычно-речевой практики. Усваивая вне практики только формулировки правил, студенты лишены возможности почувствовать особенности изучаемого языка, которые этими правилами обобщаются. В этом случае важную роль играет речевая практика либо во время урока (студент – преподаватель; студент – студент), либо с носителями языка. В противном случае знания у обучаемых еще долго будут носить формально-временной характер и никогда не упрочатся. Поэтому вслед за приобретением теоретических языковых знаний немедленно должна следовать тренировка их в иноязычной речи. Тогда только эти знания, подкрепляясь языковым чувством, способствуют скорейшему образованию речевых навыков. Если же центр тяжести в обучении переносить только на знания, забывая об иноязычно-речевой практике, то говорить о должной реализации принципа сознательности в обучении иностранному языку не приходится.

В отношении изучения языков живых, разговорных, применяемых сегодня в международной коммуникации, все эти соображения ясны и понятны. А как быть с языком «мертвым» – с латинским языком? Все дело в том, что

принцип сознательности при его изучении должен так же полномасштабно «работать», как и при изучении языков живых. И «чувствовать» латинский язык студенты должны точно так же хорошо, как и английский, немецкий, французский, арабский и др. Хотя в дидактической цепи «теоретические языковые знания – иноязычная речевая практика – речевые навыки – мышление на иностранном языке» при изучении латинского языка классического периода, латинского языка Средневековья и эпохи Возрождения одно звено выпадает. И это – наиболее важное звено, то, которое, опираясь на принцип сознательности, формирует чувство языка. Это звено – «иноязычная речевая практика». Выпадает уже потому только, что в рамках небольшого курса «Латинский язык» научить студентов говорить на латыни целью не ставится. Цель другая: научить студентов работать с древними латинскими текстами. Но ведь тексты – это, зачастую, свидетельства жизни людей, их переживаний, их деятельности. И не чувствуя латинский язык, перевести эти тексты правильно не удастся.

Что же нужно в этом случае предпринимать преподавателю латинского языка? Думается, что необходимо изыскивать дополнительные методические возможности, чтобы сформировать у студентов чувство языка другими способами, чем предлагает традиционная дидактика. У студентов-историков, например, достаточно сильно развито историческое воображение. Изучая далекие времена, студенты в своем сознании легко воспроизводят события, произошедшие давным-давно. Это умение позволяет им быстро запоминать, а затем восстанавливать в памяти нужные эпизоды истории, имена героев, даты, четко соблюдая при этом хронологию событий. Ко второму курсу, когда начинается изучение латинского языка, студенты уже достаточно натренированы в логически-ассоциативном мыслительном процессе. Поэтому и текстовый материал на латинском языке студентам-историкам нужно подбирать такой, чтобы он своим содержанием восстанавливал в их «исторической» памяти уже известные им события, углубляя их знания об этих событиях.

Эпоха Каролингов оставила потомкам огромное количество памятников на латинском языке. В том числе и знаменитые указы короля Карла Великого о введении в обращение золотых и серебряных монет. Среди этих указов самый известный – Указ о наказаниях за подделку монет или нарушение их весового номинала. Текст этого Указа сложен, но к окончанию второго курса у студентов уже вырабатывается некое чувство языка, причем настолько, что они буквально «наощупь» переводят каждое слово этого удивительно красивого по своему содержанию и исполнению текста. Как оно появилось у студентов? Ведь у них нет разговорной практики на латыни, без которой чувство языка теоретически не может появиться. А здесь срабатывает уже со-знание, то есть совокупность знаний теории латинского языка с практическими навыками перевода текстов, а также знаний исторических. Таким образом, принцип сознательности в обучении мертвому латинскому языку у студентов-историков реализуется по особенной, несвойственной для живых языков, схеме. Таким образом, можно констатировать, что знание истории помогает студентам изучать латинский язык, а знание латинского языка углубляет их знания по истории.

## Литература

1. Дрбоглава Д.А. Учебное пособие по средневековой латыни. М., 1993.
2. Козаржевский А.Ч. Учебник латинского языка для нефилологических гуманитарных факультетов. М., 1981.
3. Кравченко В.И. Универсальный справочник по грамматике латинского языка (Enchiridio universale in grammatica Latina). Ростов-на-Дону, 2007.
4. Солопов А.И., Антоненц Е.В. Латинский язык: учебное пособие для бакалавров. М., 2013.
5. Федоров Н.А. Хрестоматия по латинскому языку. Средние века и Возрождение. М., 2003.

Федосова В. В.  
(Могилёв)

### СТУДЕНЧЕСКИЙ СЛЕНГ: ОТНОШЕНИЕ К УЧЕБЕ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА АМЕРИКАНСКОЙ И РУССКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

*Аннотация: статья посвящена языку студенчества как одной из субкультур социума. Через призму изучения языковой картины мира американских и русских студентов сравнивается их отношение к учебным явлениям и реалиям.*

*Ключевые слова: языковая картина мира, сленгизмы, студенты.*

Изучение человеческого фактора в языке приобретает новый ракурс рассмотрения в связи с изучением картины мира, и в частности с изучением языковой картины мира. Понятие картины мира приписывается к числу фундаментальных понятий, которое выражает специфику человека и его бытия, взаимоотношения его с миром, а также важнейшие условия его существования в мире. Языковая картина мира – это представление мира, которое стоит за каждым конкретным языком [Кронгауз 2005: 85].

Однако языковая картина мира не может быть полностью изучена лишь на основе литературного и общепринятого разговорного языка. Ведь существуют пласты лексики, которые употребляются в той или иной языковой подсистеме, например, сленг, жаргон, профессионализмы, термины. Так, нельзя оставить без внимания студенческий сленг, как сленг образованной молодежи, которая со временем станет полноценной частью зрелого общества и перенесет свои концепты в национальную картину мира того или иного языка.

В студенческом языке отражаются все стороны жизни учащейся молодежи. Не стала исключением и учеба. Группа сленгизмов, посвященных учебе в американском сленге, довольно большая. Студенты используют сленг в учебном процессе, чтобы по возможности оградиться от мира преподавателей,



застраховать себя от наказания, сказав некорректную реплику. Сленг помогает студентам закодировать свой язык.

Как и в большинстве учебных заведениях, в американских и русских колледжах и университетах пренебрежительно, а часто и с издевкой относятся к первокурсниками к учащимся младших курсов. Это отразилось и в языке студентов, например, англ. *biftad* 'a preppy', *izod* 'a preppy guy or girl', *Muffie&Biff* 'preppies', *baggers* 'a prospective freshman', *frosh*, *freshling* 'a first year student', *narfs* 'stupid freshmen', рус. *енот* 'студент первого курса', *молодой* 'первокурсник', *вторяк* 'студент второго курса', *козерог* 'студент-первокурсник'.

Часто страдают и старательные студенты, которым нередко дают прозвища, например, англ. *throat* 'someone who lives in the library', *brainiac* 'an intelligent student', *digit head* 'someone who studies too much, or works too long in front computer', *floppy disk* 'one who studies too much', *tool* 'one who studies, a grind', рус. *ботан*, *ботаник* 'отличник, примерный ученик, зубрила', *пахарь* 'прилежный ученик, студент'. Удивительным является то, что у безответственных студентов в американском студенческом сленге прозвищ не появляется. Именно это усиливает уничижительность умных студентов, над которыми потешаются. Что касается, русских студентов, то они не щадят и безответственных студентов, например, рус. *привидение*, *призрак* 'отсутствующий студент, не отмеченный в журнале посещаемости', *молекула* 'студент, плохо подготовившийся к занятию', *олимпик* 'студент, не сдавший зачет по физкультуре', *хвостатый* 'студент, имеющий академическую задолженность', *хвостун* 'отстающий, неуспевающий студент'.

Интересным противопоставлением в речи американских студентов является наличие примерно в одинаковом количестве выражений с противоположным значением, например, *to ace a test* 'to achieve a high grade on a test' и *flail* 'to do poorly on or fail a test', *to rock* 'to do well on an exam' и *bomb* 'to do badly on a test', *pull an all-nighter* 'to stay all night up to study' и *flag a class* 'not to attend', *powertool* 'to cram or study intensely' и *roll* 'to cut classes'. Это говорит о том, что учащиеся американских учебных заведений знают предел дозволенного: знают, где можно пропустить и где нужно усерднее поработать. Что касается, русских студентов, если судить по их лексикону, то они часто пропускают занятия (*хилить*, *гасить*, *загасить*, *двинуть* 'пропускать урок, лекцию', *забить* 'пропускать занятия без уважительной причины', *заколоть* 'пропустить занятие', *мига*, *задвигон* 'пропуск занятия без уважительной причины'), получая за это неочень хорошие оценки и не всегда успешно сдавая экзамены (*гикнуться*, *запороться*, *засыпаться* 'получить неудовлетворительную оценку', *завалить* 'не сдать какой-либо экзамен, зачет', *зафаршировать* 'поставить студенту на экзамене неудовлетворительную оценку, при этом унизив, оскорбив его', *отразить* 'поставить неудовлетворительную оценку на экзамене').

Для студентов русских учебных заведений важную роль играют экзамены, сессия и различные проверочные работы (*вешалка* 'сессия, экзамен', *встряска* 'сессия', *допрос*, *запара*, *исповедь*, *экзема*, *шилга* 'экзамен',

*клоаквиум*, *колок* ‘коллоквиум’, *контра* ‘контрольная работа’). Однако готовятся они не только обычным способом, уча конспекты и учебники (*дрочить* ‘усердно изучать что-то’, *уйти в ночное* ‘готовиться к экзамену на протяжении всей ночи’, *заниматься онанизмом головного мозга* ‘усиленно изучать что-то в период сессии’), но и используют шпаргалки (*татушка*, *шпага*, *шпора*, *палево* ‘шпаргалка’, *гармошка* ‘шпаргалка на длинном узком листке бумаги, свернутая гармошкой’).

Для удобства и краткости студенческая молодежь дала свои названия изучаемым дисциплинам, например, англ. *organ recital* ‘sex education class’, *mutant* ‘theoretical mathematics’, *poli sci* ‘political science’, *phys ed* ‘physical education’, *soc* (pronounced «soshe») ‘sociology’, рус. *вышка* ‘высшая математика’, *матан* ‘математический анализ’, *отечка* ‘отечественная история’, *физуха* ‘физвоспитание’, *инглиш* ‘английский язык’, преподавателям и сотрудникам университета, например, англ. *tweet* ‘a teacher’, *toy cop* ‘a school security officer’, рус. *говорун* ‘лектор’, *козлик* ‘молодой, начинающий преподаватель’, *мазай*, *проэректор* ‘ректор’, *быкан* ‘декан’, *преп*, *препак*, *препод*, *преподша* ‘преподаватель, преподавательница’. Среди русского студенчества также очень распространены наименования самих студентов относительно их университета или факультета, например, *педфакер*, *пед* ‘студент педагогического факультета, университета’, *пимношка* ‘студентка факультета педагогики и методики начального обучения’, *журик* ‘студент факультета журналистики’, *филолух*, *филолох*, *филоног* ‘студент филологического факультета’, *майовец* ‘студент МАИ’, *мимозник* ‘студент и выпускник МГИМО’.

Следовательно, сленгизмы, относящиеся к учебному процессу, довольно многообразны: они характеризуют учащихся, предметы, сам учебный процесс, некоторые учебные реалии (англ. *scribe* ‘writing utensil’, *iron pimp* ‘school bus’, рус. *курсач*, *курсовик* ‘курсовая работа’, *мучебник* ‘учебник’, *писало* авторучка, *плата*, *стёпа*, *степуха*, *стипа* ‘стипендия’, *студак*, *студень* ‘студенческий билет’). Это говорит о том, что в лексиконе студентов отражается все, с чем они сталкиваются и взаимодействуют во время своей учебы.

## Литература

1. Кронгауз, М.А. Семантика: Учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб. Заведений / М.А. Кронгауз. 2-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2005.

## СПОСОБЫ ОБЪЕКТИВАЦИИ КОНЦЕПТА «ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Аннотация: статья посвящена выявлению и анализу лексических репрезентаций национально-культурного концепта «интеллигенция» в английском языке. Проводится дефиниционный анализ лексических единиц, передающих предметно-понятийное содержание данного концепта в английском языке, определены и описаны основные контексты их употребления в публицистическом дискурсе.*

*Ключевые слова: интеллигенция, национальный концепт, лингвокультура, лексическая репрезентация*

Основными лексическими репрезентациями исследуемого концепта в англоязычной культуре стали слова: *intelligentsia*, *intelligent*, *intelligents*.

Оксфордский словарь под редакцией Хорнби дает следующую дефиницию слова *intelligentsia* – *people within a community who are of high intelligence and are interested in culture, learning, the arts* [Hornby 1998:627]. Предметно-логическое значение концепта «интеллигенция» определяется как «группа людей, обладающих высоким интеллектом и интересующихся культурой, образованием и искусством». Словарь не иллюстрирует приведенное значение никакими примерами, что свидетельствует о редком употреблении этого слова в английском языке. В самом деле, данная лексическая единица в художественной прозе была отмечена нами лишь однажды в произведении А. Мэрдок «Под сетью»: *I am sure I have been turned out of more places than any other member of the English intelligentsia* [Murdoch 1989: 59]. Примечательно, что в этом примере речь идет именно об английской интеллигенции, о ее творческой части, представителем которой себя считает рассказчик, литературный поденщик Джейк Донахью. Ни в одном другом романе (из исследованных), повествующем о жизни творческой интеллигенции Великобритании («Театр» У.С. Моэма, «Пироги и пиво» У.С. Моэма, «Черный принц» А. Мэрдок, «Замок на песке» А. Мэрдок), эта лексическая единица не встречается.

Электронные словари дают также такое определение *intelligentsia*: *an educated and intellectual elite* – образованная и интеллектуальная элита и иллюстрируют его примером: *I was not one of the intelligentsia to be invited*.

Этимология собирательного существительного «*intelligentsia*» восходит к латинскому языку, но пути проникновения этого слова в английский язык исследованы не были. Известно, что русское слово «интеллигенция» было заимствовано из польского языка, куда в свою очередь оно попало из латинского [Виноградов 1999]. В латинском языке, как мы уже отмечали выше, «*intellegentia*» означало «сознание, понимание в высшей степени» [Филатова

2005]. Встречаемость слова «intelligentsia» в публицистических текстах, основное содержание которых история и общественный строй российского государства, и редкое употребление его в художественном дискурсе свидетельствуют о том, что, скорее всего, англичане заимствовали его в уже сложившемся значении из русского языка. В пользу этого вывода говорит также тот факт, что фонетический облик этого слова ближе к его звучанию в русском и польском языках, а не в латинском. Также значение, закрепленное за этим словом в толковом словаре Хорнби, соответствует предметно-понятийному содержанию русского концепта «интеллигенция», а не его латинскому прообразу.

Приведем примеры употребления этого слова в публицистическом дискурсе: Intelligentsia was identified as one of three formal "classes" of revolutionary Soviet society, along with peasants and workers [Kimball <http://pages.uoregon.edu/kimball/ntg.htm>].

For its part, the intelligentsia, particularly the creative and non-governmental professional intelligentsia, shunned close identity with the masses and with political power, particularly with Soviet *apparatchiki* [Kimball <http://pages.uoregon.edu/kimball/ntg.htm>].

Употребление intelligentsia часто сопровождается определением Russian, что лишний раз подтверждает чужеродность этого понятия для английской культуры: Historians have different opinions about the time of the appearance of the Russian intelligentsia as a historical phenomenon. Some of them consider people who were opposed to the Russian political regime since the end of the eighteenth century as intelligentsia. According to this chronology the first representatives of Russian intelligentsia were writers Alexander Radischev and Nikolai Novikov [McConell <http://www.jstor.org/discover/10.2307/303971?uid=3738936&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102235640437>]. Чуть реже встречаются сочетания украинская и польская интеллигенция и др.: The best representatives of the Ukrainian and Polish intelligentsia were persecuted by the tsarist regime for expression of their national feelings and calling for the independence of their nations [McConell

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/303971?uid=3738936&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102235640437>]. Revolutionary and nationalist moods were widely spread among the Jewish intelligentsia [McConell <http://www.jstor.org/discover/10.2307/303971?uid=3738936&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102235640437>]. Несмотря на различные обозначенные этносы, речь в статье А. МакКонелла идет о народах, населявших Российскую империю. Так, например, упоминается и советская интеллигенция: The majority of the new Soviet intelligentsia consisted of technically trained personnel [McConell <http://www.jstor.org/discover/10.2307/303971?uid=3738936&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102235640437>]. К российской интеллигенции причисляются и эмигранты, массово покинувшие страну после революции и в годы сталинских репрессий: Among the Russian emigrant intelligentsia there appeared a movement called "left-wing Smenovekhism." [McConell

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/303971?uid=3738936&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102235640437>].

Although the Russian intelligentsia put itself at the service of the Russian masses, it did not necessarily mean that the masses were enamoured of the intellectuals' efforts to serve them, or indeed wanted to have anything to do with them [Flewers <http://www.marxists.org/history/eto/revhist/supplem/machajsk.html>].

Из вышеприведенного примера мы видим, что для носителя английского языка слова «интеллигенция» и «интеллектуалы» являются синонимами, хотя в русской лингвокультуре каждое из этих слов имеет свою четко сформированную семантику. «Интеллектуал» означает «интеллектуальный человек, т.е. умственный, духовный, с высоко развитым интеллектом» [Ожегов <http://www.ozhegov.org/words/11116.shtml>], а интеллигенция, как мы уже отмечали выше, расшифровывается как «люди умственного труда, обладающие образованием и специальными знаниями в различных областях науки, техники и культуры; общественный слой людей, занимающихся таким трудом» [Ожегов <http://www.ozhegov.org/words/11119.shtml>]. То есть предметно-понятийное содержание концепта «интеллигенция» для носителя русского языка шире, чем семантика слова «интеллектуал».

В английском публицистическом дискурсе встречаются также производные существительного *intelligentsia* – *protointelligentsia*, *semi-intelligentsia*, *anti-intelligentsia*, которые принадлежат книжно-литературной лексике английского языка, а именно к научным терминам аппарата общественных и гуманитарных дисциплин:

Because of this, most historians considered them as a *protointelligentsia* [McConell <http://www.jstor.org/discover/10.2307/303971?uid=3738936&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102235640437>].

Thus Pipes characterized these people as *semi-intelligentsia* or "white collar." [McConell <http://www.jstor.org/discover/10.2307/303971?uid=3738936&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102235640437>].

Another observer says that the split in the RSDLP in 1903 seemed to many workers to be 'doctrinal hair-splitting', and the continuing factional dogfights 'reinforced anti-intelligentsia feelings' [Flewers <http://www.marxists.org/history/eto/revhist/supplem/machajsk.html>].

Из отмеченных выше дериватов только один имеет эквивалент в русском языке: *semi-intelligentsia* – полу-интеллигенция [Корносенков 2008]. Две другие лексические единицы являются фактами английской языковой действительности.

Как и в русской лингвокультуре, в английской выделяют различные слои интеллигенции: техническая, профессиональная, творческая, литературная: At this time the technical intelligentsia appeared in Russia, while education became more widespread among the population. [McConell <http://www.jstor.org/discover/10.2307/303971?uid=3738936&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102235640437>].

Помимо этого, описывая российскую интеллигенцию, историки употребляют термин «радикальная»: The Russian radical intelligentsia took on the mission of spreading these socialist ideas among the proletariat. [McConell <http://www.jstor.org/discover/10.2307/303971?uid=3738936&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102235640437>].

В английском языке также возник термин *mass intelligentsia*, популяризованный в 2010 М. Брэгом [цит. по Википедия <http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Intelligentsia&oldid=547082122>], который характеризует резко возросший интерес к высшему образованию в 20 веке. Американский социолог Р. Флакс определяет этот термин следующим образом: What Marx could not anticipate ... was that the antibourgeois intellectuals of his day were the first representatives of what has become in our time a mass intelligentsia, a group possessing many of the cultural and political characteristics of a class in Marx's sense. By intelligentsia I mean those engaged vocationally in the production, distribution, interpretation, criticism and inculcation of cultural values [цит. по Википедия <http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Intelligentsia&oldid=547082122>]. Под интеллигенцией он подразумевает тех, кто вовлечен в создание, распространение, интерпретацию, критику и пропаганду культурных ценностей. Строго говоря, этот социологический термин уже не имеет отношения к русскому национальному концепту и обозначает явление общеевропейского характера, став по сути неологизмом, приобретая новое значение.

Как и любое заимствованное слово *intelligentsia* в английской лингвокультуре, выходит за рамки значений, зафиксированных в словаре и приобретает дополнительное значение – что-то высокого качества, элитный продукт. В таком употреблении это слово часто встречается в рекламных текстах: *coffee intelligentsia*, *technical intelligentsia*.

В английском языке употребляется большое количество синонимов слова «*intelligentsia*», которые также репрезентируют этот русский концепт: CLERISY, LITERATI, AVANT-GARDE, CULTURATI; CHOSEN, ILLUMINATI; BEST, CHOICE, CREAM, ELECT, ELITE, FAT, FLOWER, PICK, PRIME, UPPER CRUST [<http://merriam-webster.com/dictionary>]. *Culturati* обозначает людей, интересующихся культурой, *literati* – это группа людей, увлекающихся литературой, литературная интеллигенция.

Из перечисленных выше синонимов в публицистическом дискурсе отмечен лишь один *elite*. Лексическая единица *elite* – существительное собирательной семантики, обозначающее «группу лучших или наиболее значимых людей в силу их таланта, власти, богатства и т.д.» - a group considered to be the best or the most important because of their power, talent, wealth, etc [Hornby 1998 :374]. Употребление этой лексемы в речи в качестве синонима *intelligentsia* всегда сопровождается актуализацией интеллектуального превосходства определенной социальной группы. Эта актуализация достигается лексическими единицами, объединенными семантикой ментальной деятельности. В роли таких лексических единиц выступают либо определения

intellectual, либо глаголы умственной деятельности, либо обозначения лиц, агентов умственной деятельности.

Например, «Thus it is no accident that a near universal social phenomenon, the modernizing intellectual elite, should be labeled with national variations on the Russian word [Kimbal <http://pages.uoregon.edu/kimball/ntg.htm>].

В следующем микроконтексте интеллектуальное превосходство интеллигенции обозначается такими словами, как academics, think-tank scholars: This vanguard—of academics, think tank scholars and activists—are a group of elites that exercise enormous influence on the U.S. Congress and high-profile shapers of popular opinion such as *60 Minutes* or the *Washington Post* editorial page [Carden <http://nationalinterest.org/profile/james-w-carden>].

Таким образом, лексическая единица elite становится синонимом слова intelligentsia при наличии слов-денотатов интеллектуальной деятельности, так как одной из определяющих черт интеллигенции является образованность, эрудиция, широкий кругозор.

В других электронных ресурсах находим следующие синонимы intelligentsia: intellectuals, highbrows, masterminds [<http://www.thefreedictionary.com>]. Кроме этих синонимов, принадлежащих к книжно-литературному слою английской лексики, лексикографические источники указывают их коллоквиальный эквивалент – eggheads, который характеризуется ироничной коннотацией [<http://www.thefreedictionary.com>].

Из этого ряда синонимов в публицистическом дискурсе встречается одна лексическая единица – intellectual – и ее производные: the intellectuals, intellectualism, anti-intellectualism. Словарная статья intellectual в Оксфордском словаре содержит два ЛСВ. ЛСВ1 – of or connected with a person's power of reasoning – определяет это прилагательное как «имеющий отношение к способности рассуждать» [Hornby 1998: 620]. Интеллектуальным может быть развитие, способности и т.д.: intellectual development, intellectual power.

ЛСВ 2 объединяет два микроЛСВ. ЛСВ2а – appealing to, needed or using somebody's power of reasoning or desire for knowledge – семантизируется как «обращающийся к, нуждающийся в или использующий чью-либо способность к рассуждению или тягу к знаниям». Примеры, приведенные составителями словаря, - intellectual interests, intellectual pursuits, - характеризуют область личных стремлений и интересов индивида, тогда как ЛСВ 2b относится к общему описанию личности и дефинируется как “having excellent mental abilities and enjoying activities that further develop the mind”- «имеющий превосходные умственные способности и получающий удовольствие от занятий, развивающих ум». Например, She is very intellectual.

Мы уже отмечали, что в русском языке понятия «интеллигенция» и «интеллектуальность» не являются синонимами, тем не менее, в английском публицистическом дискурсе они функционируют как равнозначные понятия: Twenty years later, pro-democracy advocates appear to have forgotten just how easily the intellectual class shook off its commitment to democratic norms when the tide of popular sentiment was running against them [Carden <http://nationalinterest.org/profile/james-w-carden>]. Английские историки и

социологи четко определяют интеллигенцию как социальный класс, как мы видим в вышеприведенном примере, тогда как их российские коллеги настаивают на асоциальности интеллигенции, и не все из них признают за интеллигенцией право называться социальной группой.

Рассмотрим контексты, в которых для объективации исследуемого концепта используется лексема *intellectual*.

After two decades in exile, Sinyavsky returned to Moscow in 1990 and was not a little distressed over the rhapsodic tone many leading intellectuals took when writing about Yeltsin [Carden <http://nationalinterest.org/profile/james-w-carden>]. Определение *leading* – ведущая по отношению к интеллигенции свидетельствует об определенной роли, которую играет интеллигенция в жизни российского общества, но ироничное замечание *rhapsodic tone*, раскрывает точку зрения автора о том, что роль эта далеко не ключевая.

“Even after the firing on the White House,” intellectuals continued to appeal to Yeltsin to take repressive measures against the Communist and nationalist opposition [Carden <http://nationalinterest.org/profile/james-w-carden>]. В этом примере снова подчеркивается политическая активность российской интеллигенции, но практическое приложение этой активности не совсем ясно. Как мы помним из недавнего прошлого, реакция Ельцина на требования интеллигенции была абсолютно индифферентной. Контекстуальное окружение лексических репрезентаций исследуемого концепта во многом перекликается с когнитивно-пропозициональной структурой этого концепта в русской языковой картине мира. Это подтверждает и следующий пример:

The predominance of intellectuals in the leadership of most if not all left wing organisations, and their presence to some degree or another amongst the rank and file, often give rise to the idea that socialism and/or Marxism represent the interests of intellectuals, that the working class is merely the agency by which the intellectuals are to gain power, and that socialism merely means the replacement of one ruling elite by another [Flewers <http://www.marxists.org/history/eto/revhist/supplem/machajsk.html>].

Производные лексической единицы *intellectual* выступают как антонимические репрезентации исследуемого концепта.

Not only were there anti-intellectual sentiments amongst the masses, they existed within the intelligentsia itself [Flewers <http://www.marxists.org/history/eto/revhist/supplem/machajsk.html>].

Avrich says that ‘most Russian anarchists harboured a deep-seated distrust of rational systems and of the intellectuals who constructed them’, although this anti-intellectualism ‘existed in varying degrees’ within the anarchist movement [Flewers <http://www.marxists.org/history/eto/revhist/supplem/machajsk.html>].

Так, *intelligentsia* и *intellectual* в английском публицистическом дискурсе функционируют как тождественные синонимические единицы, репрезентирующие русский национальный концепт «интеллигенция».

Нередко в качестве контекстуального синонима используется лексическая единица *dissidents*, которой в Советском Союзе обозначали лиц, не согласных с политикой правящей коммунистической партии. Словари синонимов не



отмечают это слово как синоним *intelligentsia*, но в рассмотренной нами статье *Attacks on Intelligentsia* именно этим словом обозначается опальная интеллигенция Советского Союза. Словарь Хорнби так определяет лексическую единицу *dissident*: a person who strongly disagrees with or opposes official opinions and policies [Hornby 1998:336]. В общем смысле так называют лицо, несогласное с или находящееся в оппозиции официальному мнению или политике. Пример, приведенный словарем, перекликается с советской действительностью: A number of dissidents have been arrested.

В статье *Attacks on Intelligentsia* обе лексические единицы используются как контекстуальные синонимы: *Attacks on Intelligentsia: Suppressing Dissidents* [*Attacks on Intelligentsia* <http://www.ibiblio.org/expo/soviet/exhibit/attack.html>]. Само диссидентское движение, возникшее в Советском союзе, рассматривается как заслуга советской интеллигенции и положительно характеризуется зарубежными публицистами, историками и социологами: *Soviet intellectuals began the dissident and "human rights" movements* [Flewers <http://www.marxists.org/history/eto/revhist/supplem/machajsk.html>].

Следующая лексическая репрезентация исследуемого концепта в английской речи *intelligent* не отмечена в толковых словарях английского языка. По самому морфологическому строю этой лексической единицы понятное ее русское происхождение: The most famous *intelligent* were revolutionists [Kimball <http://pages.uoregon.edu/kimball/ntg.htm>].

From the earliest years of Soviet power, creative *intelligent* assumed a dissident attitude toward the Communist Party and its manipulative programs [Kimball <http://pages.uoregon.edu/kimball/ntg.htm>].

Третья по частотности лексическая единица, используемая для объективации исследуемого концепта в англоязычной лингвокультуре – *intelligents*, субстантивированное прилагательное.

Лексическая единица *intelligent* трактуется словарем Хорнби в двух ЛСВ. ЛСВ1 – *having or showing intelligence* – имеющий или демонстрирующий интеллект – иллюстрируется такими примерами: *highly intelligent child, intelligent questions, intelligent remarks* [Hornby 1998: 621]. В синтаксическом контексте это слово может сочетаться с одушевленными и неодушевленными существительными. В следующем своем ЛСВ прилагательное *intelligent* используется в основном в вычислительной технике: (of a machine or a piece of software) that can store knowledge gained from past experience and apply it in different circumstances – (машина или часть программного обеспечения) которая способна хранить знания, полученные из предыдущего опыта и применять их в различных обстоятельствах. В этом употреблении лексическая единица *intelligent* встречается в таких контекстах: *an intelligent system, intelligent workstation* и др.

В рассмотренных нами текстах публицистического дискурса это прилагательное встречается в своей субстантивированной форме:

The "intense law-making minorities" of many regions of the world have organized themselves in "cadre parties" of intelligents to gain or hold power and to mold new worlds [Kimball <http://pages.uoregon.edu/kimball/ntg.htm>].

Следует отметить также, что англичане не были единственными, позаимствовавшими слово *intelligentsia* из русского языка. Русский социокультурный феномен «интеллигенция» принял универсальный характер, и это слово появляется в языках всех культур, которые переживают подобные явления, а именно объединение интеллектуальной элиты, ее осознание собственной ответственности за происходящее в мире и ее оппозиционность власти. Например, даже в японском языке появилось обозначение *interigenchiya* [Kimbal <http://pages.uoregon.edu/kimball/ntg.htm>]

Таким образом, основными и наиболее частотными способами лексической репрезентации русского национального концепта «интеллигенция» в английской языковой картине мира являются заимствованные из русского языка лексические единицы: *intelligentsia*, *intelligent*. Кроме того, в английском публицистическом дискурсе спорадически используется субстантивированное прилагательное *intelligent* для обозначения этой социальной группы.

Несмотря на то, что в английских лексикографических источниках заявлено 20 синонимов слова *intelligentsia*, в рассмотренных нами контекстах употребления были обнаружены только 2 из них: *elite*, *intellectual*. При этом употребление лексической единицы *elite* всегда сопровождается атрибутивом *intellectual*, что свидетельствует о включении интеллектуальных характеристик в область обязательного предметно-понятийного содержания исследуемого концепта. Лексическая единица *intellectual* многими авторами используется как тождественный синоним *intelligentsia*, что не соответствует данным русского языка, в котором семантика слов «интеллектуалы» и «интеллигенция» совпадает лишь отчасти, что может вызвать затруднения при переводе.

Сфера стилового употребления слова *intelligentsia* ограничена в основном научным и публицистическим дискурсом, тематическим содержанием которого является история и общественный строй России, что объясняется отнесенностью исследуемого концепта к русским национальным концептам. Единственный пример употребления слова *intelligentsia* в художественном дискурсе, отмеченный нами, относится к творческой интеллигенции. Отдельные случаи употреблений этой лексической единицы в рекламных текстах реализуют значение «элитный, высшего качества». То есть за рамками публицистического дискурса лексическая *intelligentsia* не привязана к русскому национальному концепту и расширяет свою семантику, приобретая новые контексты функционирования.

## Литература

1. Attacks on Intelligentsia – [Электронный ресурс] – URL – <http://www.ibiblio.org/expo/soviet.exhibit/attack.html>
2. Carden J.W. Unpopular intelligentsia. – [Электронный ресурс] – URL – <http://nationalinterest.org/profile/james-w-carden>
3. Flewers P. Socialism and the Intelligentsia – [Электронный ресурс] – URL – <http://www.marxists.org/history/eto/revhist/supplem/machajsk.html>

4. Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English – Oxford University Press, 1998.
5. Kimbal A. A SAC Narrative Extension – [Электронный ресурс] – URL – <http://pages.uoregon.edu/kimball/ntg.htm>
6. McConell A. The origin of Russian intelligentsia – [Электронный ресурс] – URL – <http://www.jstor.org/discover/10.2307/303971?uid=3738936&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102235640437>
7. Murdoch I. Under the Net. – М.: Просвещение, 1989, 176 с.

**Харчиева М.Р.**  
(г. Махачкала)

## **ОБРАЗ ПТИЦ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА АНДИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ (КОННОТАТИВНЫЙ АСПЕКТ)**

*Аннотация: Образ одной и той же птицы в языковой картине мира исследуемых языках может ассоциироваться с совершенно разными чертами характера человека. Примечательно, что самые обидные характеристики человека носители как андийского, так и немецкого языков выбирают из числа названий домашних птиц и животных, которые живут с людьми, служат им покорно и кормят их.*

*Ключевые слова: компаративные фразеологические единицы, зооним, идентичные коннотации, генетически и типологически различные языки, межъязыковые сходства и различия, лексико-тематическая группа.*

Синхронное сопоставление ФЕ генетически и типологически различных языков преследует, как правило, одну цель – выявить существенные межъязыковые сходства и различия. Исследования, проводимые в сопоставительном плане, выявляют, с одной стороны, совпадение и сходство определенного количества лексических и фразеологических единиц, а с другой стороны, сугубо национальный характер лексического и фразеологического состава анализируемых языков. Специфика сопоставления неродственных языков, каковыми в данном случае являются андийский и немецкий, учитывает отсутствие материального тождества (сходства) сопоставляемых языков и их единиц. Исключения относительно редки.

Фразеологическое значение имеет две стороны: план содержания (десигнант) и план выражения, то есть материальная оболочка ФЕ. В плане содержания, в свою очередь, следует различать сигнификативный, денотативный и коннотативный аспекты. Этот двуаспектный характер значения представляет собой единство содержания и формы [Кунин 1970: 310].

Сигнификативный компонент значения представлен комплексом признаков, составляющих непосредственно содержание понятия [Арсеньева 1989: 38]. Под денотативным компонентом значения понимается часть знака, отражающая в обобщенной форме предметы и явления внеязыковой действительности. Денотативный компонент – это понятие, которое характеризует внеязыковой объект [Стернин 1984:48]. Коннотативный аспект – это «стилистическая окраска ФЕ, их эмоционально-экспрессивная сторона, то есть отношение носителя языка к внеязыковым сущностям, или усиление эффективности языкового воздействия, лишённого оценочного элемента» [Кунин 1970:310].

Коннотативный аспект особенно важен для фразеологической семантики, что объясняется двуплановостью семантической структуры всех ФЕ, построенных на образном переосмыслении. Коннотацию можно рассматривать как дополнительную информацию по отношению к сигнификативно-денотативному значению, как совокупность семантических наслоений, включающих в себя оценочный, экспрессивный, эмоциональный и функционально-стилистический компоненты [Арсеньева 1989: 40-42].

В последнее время особое внимание уделяется коннотативно - культурологической функции фразеологического значения. Содержанием последней является отношение, существующее между образно-мотивированной формой языковых единиц и включенной в нее культурно значимой ассоциации [Телия 1996:233]. Выделение коннотативно-культурологической функции фразеологического значения связано с пониманием ФЕ как «народных стереотипов»: «фразеологизмы возникают в национальных языках на основе такого образного представления действительности, которая отражает обиходно-эмпирический, исторический или духовный опыт языкового коллектива, который, безусловно, связан с его культурными традициями, ибо субъект номинации и речевой деятельности - это всегда субъект национальной культуры» [Телия 1981:13].

Каждый народ выбирает из признаков предметов доминирующий в соответствии со своей системой понятий и восприятия мира. Так, петух ассоциируется не только в андийском и в немецком языках, но и в большинстве языков мира, с таким проявлением поведения человека, как драчливость, сварливость, кичливость, например: нем. *stolz wie Hahn* «самодовольный как павлин», букв. «гордый как петух»; анд. *алкуци гасси* «заносчиво», «гордо», букв. «как петух»; анд. *алкуци гагу чуьгунниб* букв. «петух как гордый».

Для носителей близкородственного аварского языка также характерно восприятие петуха как задиры, забияки, например: ав. *хелеко гладин* «заносчиво», «гордо», букв. «как петух».

Для характеристики гордого человека, человека гордого нрава, в андийском языке в составе КФЕ наряду с образом петуха (и даже чаще) используется образ орла, например:

*алкуци гасси* «заносчиво», «гордо», букв. «как петух»;

*цццлум гасси* «гордо», букв. «как орел».

Разница между этими компаративными фразеологическими единицами не

только в объеме семантического содержания, но и в стилистической и эмоциональной их окраске. Сравнение с петухом носит больше негативный оттенок. Здесь преобладают отрицательные значения «заносчивость», «забияка», «задира», нежели значение «гордость». И, напротив, сравнение с орлом исключает всякий негативный смысл и подразумевает только семантику «гордость».

Для усиления семантики гордости используется образ орла, готового взлететь: *бурду къачІанниб џІџІум гагу* «гордо», букв. «как орел, готовый взлететь».

Для выражения семантики важности, напыщенности в исследуемых языках употребляется образ павлина, например:

анд. *решинольъли тІавуси гагу* «важно», «напыщенно», букв. «как павлин»;

нем. *stolz wie ein Pfau* «важный как павлин»; «надутый как индюк»; *eitel wie ein Pfau* «важный как павлин»; *sich wie ein Pfau spreizen* «распустить хвост как павлин», «важничать»; *wie ein Pfau einherstolzieren* «выступать словно пава», «ходить гоголем».

В немецком языке зооним *der Pfau* «павлин» получает еще и коннотацию «гордый», «важный», например: *eitel wie ein Pfau* «важный как павлин».

В немецком языке образ ворона ассоциируется с такими негативными качествами как:

а) прожорливость: *gefrässig wie ein Rabe* «очень прожорливый, как ворон»;

б) жадность: *gierig wie die Raben* «очень жадные, как вороны»;

в) вороватость: *stehlen wie die Raben* «красть всё, что попало (под руку), как вороны», ср. *er stiehlt wie ein Rabe* «он крадет всё, что попало (что подвернется), он хватает всё, что плохо лежит». Ворона в немецком языке получает не только отрицательную коннотацию (*gefrässig wie ein Rabe*, *gierig wie die Raben*, *stehlen wie die Raben*) но и нейтральную, например, человека преклонного возраста, независимо от гендерного признака, сравнивают с вороном: *alt wie ein Rabe* «очень старый», «глубокий старик», «древняя старуха».

Отрицательное человеческое качество как болтливость, неумение держать язык за зубами в андийском языке ассоциируется с такой птицей как перепелка, например: *хъачиргъа гагу чІаџІадир* «(трещать) как сорока», букв. «как перепелка» или просто с птицей, без уточнения, *џекиб гагу чІаџІадир* «трещать как птица». В немецком языке данное качество, как и в русском языке, приписывается сороке, например: *geschwätzig wie eine Elster* «болтлива как сорока», «трещать как сорока». И, наоборот, приятный голос, в основном, принадлежащий женщине, ассоциируется с жаворонком в немецком языке и с соловьем – в андийском, например: нем. *singen wie eine Heidelerche* «заливаться соловьем», букв. «заливаться (лесным) жаворонком»; анд. *булбул гагу* букв. «соловей как (заливается)» и т.д.

Для выражения семантики отчаяния, тревоги, испуга в андийском языке часто используются образы различных птиц, попавших в силки или

заболевших, например: *рукъудосси щекиб гагу* «тяжело страдая», букв. «как больная птица» и т.д.

Наряду с названиями домашних животных для выражения таких качеств характера человека, как глупость, недалекость, употребляются названия домашней птицы – гуся, например: анд. *абдал хъхъази гасси* «как глупый гусь»; нем. *dumme Gans* «дура»; *blöde Gans* «дура»; *alberne Gans* «дура»; *ein Gesicht machen wie die Gans, wenn's donnert* «иметь глупый вид», букв. «делать лицо как у гуся, когда гремит гром».

Здесь имеет место полное семантическое сходство андийских и немецких КФЕ. И в андийском, и в немецком языках гусь получает отрицательную коннотацию.

С домашними птицами ассоциируются не только внутренний мир человека, но и внешний образ, манеры, поведение, например: нем. *wie eine Ente watscheln* «переваливаться по-утиному»; *wie eine Gans watscheln* «ходить вперевалку [уточкой]», «переваливаться с боку на бок», букв. «как гусь в развалку ходить»; анд. *бадуши гагу вольльо* букв. «утка как ходить» и т.д. В андийском языке неуклюжая походка сравнивается с уткой, а в немецком – с уткой и с гусем.

Образ одной и той же птицы может ассоциироваться с совершенно разными чертами характера человека. Так, образ совы используется в андийском языке (так же как и в аварском) с негативным оттенком для характеристики близорукого человека, например: *ботлу бугъу гагу* «слепой как сова». В немецком языке, напротив, сова ассоциируется с таким положительным качеством человека, как мудрость, например: *weise wie eine Eule* «мудрый как сова».

В андийском языке, образ курицы может применяться в составе КФЕ как для характеристики положительных (терпеливость, постоянство), так и для характеристики отрицательных (нетерпеливость, беспокойство) черт характера человека, например:

*коркомала гъила бикЮльиб уэцу гагу* «терпеливо», «постоянно», букв. «как наседка на яйцах»;

*мокъи ссуб уэцу гагу* «непоседливо», «беспокойно», букв. «как курица без насеста».

Образы птиц используются с целью выделить положительные или отрицательные качества человека, посредством уподобления человека той или иной птице, например: *er guckte wie ein Huhn, wenn's donnert* «он смотрел как ошалелый»; *wie ein Storch im Salat (steif und staksig)* «как журавль»; «словно на ходулях», «одно недоразумение(о человеке странном, беспомощном, неуклюжем)»; *einherstolzieren wie der Hahn auf dem Mist* «задирать хвост»; «важничать, как петух на навозной яме»; *aussehen wie ein gerupftes Huhn* «выглядеть как мокрая курица»; *von einer Sache so viel verstehen, wie der Hahn vom Eierlegen* «разбираться в чём-л. как свинья в апельсинах» и т.д.

В андийском языке образ такой неуклюжей, с точки зрения европейцев, птицы как куропатка получает положительную коннотацию, и используется для характеристики красивой девушки, например: *икон йицилиб гъвобгъво гасси*

букв. «пухляя куропатка как».

Образ курицы в немецком языке часто используется для обидных характеристик человека, например: *ein dummes Huhn* «дура»; *ein ulkiges Huhn* «чудак»; «чудачка»; *ein komisches Huhn* «чудак»; «чудачка»; *ein verrücktes Huhn* «чудачка»; *ein versoffenes Huhn* «пьянчуга».

Наряду с компаративными фразеологическими единицами с отрицательными и положительными оценками, существуют и нейтральные КФЕ, которые не выражают положительной или негативной оценки, а просто называют факты, качества и свойства, например: анд. *щекиб гагу тлигъела* букв. «клюет как птичка»; нем. *wie ein Spatz essen* «есть как воробышек»; нем. *wie ein Spatz (Vögelchen essen)* «есть очень мало», букв. «есть как воробышек»; анд. *щекиб гагу икомадо* «клюет», букв. «есть как птичка»; нем. *wie ein gerupfter Sperling* «как общипанный воробей»; *wie ein Spatz schimpfen (wie ein junger Spatz schimpfen)* «ругаться на чем свет стоит»; «громко ругаться» и т.д. Такие компаративные фразеологические единицы лишены эмоциональной окраски.

Примечательно, что самые обидные характеристики человека носители как андийского, так и немецкого языков выбирают из числа названий домашних птиц и животных, которые живут с людьми, служат им покорно и кормят их [Харчиева 2013:103].

Фразеологическое значение – это феномен исключительно сложный и, разумеется, его нельзя рассматривать как механическую сумму составляющих его компонентов. Семантическую структуру ФЕ можно представить как микросистему, все элементы которой в тесной связи и взаимодействуют между собой.

## Литература

1. Арсентьева Е.Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц (на материале фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека, в английском и русском языках). Казань: Изд-во КГУ, 1989.
2. Кунин А.В. Английская фразеология: Теоретический курс. М.: Высш.шк., 1970. 344 с.
3. Стернин М.Н. Лексическая система языка. Воронеж, 1984
4. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.
5. Телия В.Н. Типы языковых значений. Связанное значение слова в языке. М., 1981.
6. Харчиева М.Р. Сопоставительный анализ компаративных фразеологических единиц андийского и немецкого языков: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2013.

## ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ СТРУКТУРНО-СЛОЖНЫЕ ГЛАГОЛЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Аннотация: в статье рассматривается вопрос о роли терминологических структурно-сложных глаголов в английском языке. В этой связи изучаются группы глаголов, обозначающих движение, занятия, действия. Отмечается, что между терминологической лексикой и лексикой общелитературной существуют постоянная связь и взаимодействие. Термины, созданные для обозначения какого-либо одного явления, как бы покидают четко ограниченную «специальную территорию» функционирования, приобретая переносные употребления и расширяя свое значение новыми оттенками - сравнительными, метафорическими.*

*Ключевые слова: Термин, структурно-сложные глаголы, компонент, нейтральность, система языка, языковая единица.*

Эпоха научно-технической революции и информационного взрыва вызвала появление огромного количества неологизмов, многие из которых уже прочно вошли в словарный состав английского языка и не воспринимаются как таковые. Это положение полностью относится и к появлению ряда структурно-сложных глаголов терминологического характера. Например: *to track-test провести трек тест, to test-fly, to flight-test провести тест перед полетом, to night-raid провести ночной рейд, to crash-land совершать аварийную посадку, to plane-crash потерпеть крушение (о самолете), to force-land, to emergency-land совершать вынужденную посадку, to air-mail передавать воздушной почтой, to air-petrol заправлять бензином в воздухе, to air-bomb бросать авиабомбы, to airlift перевозить по воздуху, to air-ship перевозить на дирижабле, to flight-deliver доставлять по воздуху, to butt-weld сваривать, to case-harden цементировать, to mass-produce производить серийно, to proof-read, to water-cool применять водяное охлаждение, to air-cool охлаждать струей воздуха, to tape-record записывать на магнитофонную пленку, to vacuum-clean пылесосить, to test-launch проверить запуск, to field-test испытывать в полевых условиях, to test-drive пройти тест-драйв и др.*

Для создания терминов используется продуктивная для научно-технической литературы модель структурно-сложных глаголов с субстантивным или адъективным первым компонентом: hot-wire авт. замыкать накоротко провода для запуска двигателя без ключа зажигания; fail-safe спец. 1) автоматически устранять повреждения; 2) устанавливать аппаратуру для автоматического устранения повреждения (для космического корабля); trench-plough с.х. 1) глубоко пахать; пахать плантажным плугом; 2) нарезать глубокие



борозды; trickle-irrigate с.х. экономно орошать; fish-tell ав. проф. тормозить самолет при помощи руля направления; force-land ав. делать, совершать вынужденную посадку, пикировать; belly-land ав. садиться «на брюхо»; посадить самолет на фюзеляж; airmark ав. отмечать маркировочными знаками; airlift возить по воздуху; воен. тж. перебрасывать самолетом (войска и т.п.); man-rate косм. оценивать пригодность (ракеты или корабля) для полета с людьми; nose-dip ав.разг. переходить в крутое пикирование; soft-land совершать мягкую посадку (о космическом корабле); dive-bomb воен. бомбить с пикирования; trench-mortar воен. обстреливать из миномета / He shelled it, he trench-mortarted it, he raided it /; voice-tell воен. передавать по (радио) телефону.

Нередко термин, специальное слово, не теряя стилевой маркированности, преодолевает стилевое же ограничение и выходит в сферу разговорной речи и газетной публицистики. Специальные слова, подвергаясь узуализации, функционируют как слова обычные. А.А. Реформатский, наделяя термин «принципиальной стилистической нейтральностью» в границах («полях») своей терминологии, считает, что при переходе в общее употребление термин лишается этой стилевой нейтральности, ибо вне своей терминологии слово теряет свою характеристику термина. Термины, созданные для обозначения какого-либо одного явления или одной реалии, как бы выходят из повиновения своего творца, покидают четко ограниченную «специальную территорию» функционирования, приобретая переносные употребления и расширяя свое значение новыми оттенками - сравнительными, метафорическими.

Идеальные термины трудно изолировать от окружающей языковой стихии. И однозначность, и специализированность, и эмоциональная нейтральность терминов в значительной степени относительны. Таким однозначным и нейтральным термин мыслится, скорее, в теории; в живом же функционировании термин то обнаруживает старые (этимологические), то развивает новые (социальные, эмоциональные) оттенки. Исследователи терминологических процессов в английском языке отмечают, что между терминологической лексикой и лексикой общелитературной существуют постоянная связь и взаимодействие.

Человеческие понятия не неподвижны, а вечно движутся, переходят друг в друга, переливаются одно в другое, без этого они не отражают живой жизни. Анализ понятий, изучение их, «искусство оперировать с ними» требуют всегда изучения движения понятий, их связи, их взаимопереходов. Выход термина за пределы своей терминосистемы в общее употребление – это как бы вторжение единицы одной языковой системы, терминологической, в другую, систему литературного языка.

## Литература

1. Ахманова О.С. К вопросу об отличии сложных слов от фразеологических единиц. // Труды института языкознания. Т. IV. М., 1954.

2. Кубрякова Е.С. Словообразование. // Общее языкознание. Внутренняя структура языка. М., 1972.
3. Реформатский А.А. Что такое термин и терминология // Вопросы терминологии, М., 1959.
4. Уфимцева А.А. Слово в лексико-семантической системе языка. Ленинград, 1965.

**Щеликова Н.А.**  
(г. Махачкала)

### **«ВНУТРЕННЯЯ И ВНЕШНЯЯ ДИСПОЗИЦИИ» АТТРИБУЦИИ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ/НЕЭФФЕКТИВНОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*Аннотация: в статье определяются и иллюстрируются интерпретации коммуникативного поведения представителя другой культуры в процессе межкультурного общения, могущие привести не только к отсутствию взаимопонимания, но и конфликтам.*

*Ключевые слова: взаимодействие национальных культур, атрибуция, категории своей и чужой культуры, стереотипы, предрассудки, этноцентризм.*

Межкультурная коммуникация представляет собой сложную систему взаимовлияния языка, культуры и индивидуальных особенностей коммуникативной личности. Учитывая, что процесс межкультурной коммуникации – это взаимодействие национальных культур, это восприятие одного индивида другим вместе с его действиями и через его действия, и, следовательно, любое межкультурное общение осуществляется через взаимодействие индивидуальных мировоззрений, следует подчеркнуть, что раскрытие механизма такого контакта – чрезвычайно сложная задача, и представляется совсем неслучайным, что принципы как культурно-прямого, так и косвенного взаимодействия являются предметом исследования философии, социологии, психолингвистики, социолингвистики, лингвокультурологии и других наук.

Возможно, именно широкое участие пограничных научных изысканий в данной области и исключило, и исключает единый концептуальный подход к обозначению понятий «межкультурное общение», «межкультурная коммуникация». Считаем не совсем корректным принять абсолютно такую широко распространенную дефиницию межкультурной коммуникации как «непосредственный или опосредованный обмен информацией между представителями разных лингвокультур» [Леонтович 2002:7], так как учет прямого или виртуального взаимодействия не есть еще межкультурное общение, ведь общение, взаимодействие не всегда определяет понимание,

содействие, потому что не всегда, далеко не всегда причины, определяющие действия одного индивида, становятся понятными другим. Попытки объяснения причин тех или иных действий и того или иного коммуниканта, т.е. атрибуции, возникают и в процессе межкультурных контактов, когда требуется интерпретировать на первый взгляд, не совсем «обычное коммуникативное поведение». В таком случае можно говорить о психологической функции атрибуции, т.е. о стремлении предсказать поведение другого коммуниканта с целью контроля за ним. Но отсюда и возникает фундаментальная ошибка атрибуции – склонность человека объяснять поведение других людей их личными особенностями т.е. «внутренней диспозицией», а собственное поведение – внешними обстоятельствами, т.е. «внешними диспозициями» [Грушевицкая и др. 2003: 207].

Например, неоднократные опоздания студента на занятия мы объясняем его несобранностью, неорганизованностью, даже безразличием к нашим замечаниям, констатируя, да, *он* такой, таковы черты *его характера*. Но, с другой стороны, наши собственные неоднократные опоздания мы пытаемся объяснить не только другим, но и себе теми или иными обстоятельствами: встал позднее из-за гостей, ребенок приболел, маршрутки не было или она была полная и т.д., т.е. человек стремится объяснить свои неудачи ситуационно.

Или другой пример. Студенты сдают зачеты. Кто-то сдает один раз, не получает зачет, второй раз – нет зачета. И вот он выходит и констатирует: не поставили, вместо того, чтобы признать, что сам недостаточно подготовился. Но, когда студент получает зачет, он выходит и говорит: «Сдал», т.е. объясняет успех своими качествами, «внутренней диспозицией» в отличие от первых случаев, когда он объяснял собственное поведение внешней диспозицией.

Почему же мы подвержены фундаментальной ошибке атрибуции? Потому что, когда мы чем-нибудь занимаемся, мы сосредоточиваем наше внимание на ситуации, на которую мы реагируем, а когда наблюдаем действия других людей, то наше внимание фокусируется на этих людях. Атрибуция – приписывание человеку, группе людей, даже некоему социуму, или целому этносу характеристик, которых вроде и нет в поле восприятия. Например, дагестанский коммуникант стремится договориться по какой-либо проблеме с другим дагестанским коммуникантом. Допустим, лакец с аварцем. И, допустим, договориться не получилось. И каждый из них совсем по-разному будет объяснять причины неудачи. Лакец в качестве причины может назвать черту стереотипа национального характера аварцев – вспыльчивость, т.е. объяснить не ситуацией, а «внутренней диспозицией» своего визави. Аварец, в свою очередь, увидит причину отсутствия договоренности также в особенностях ментального стереотипа своего собеседника и скажет: «Да это же хитрый лакец, он так и стремится к своей выгоде». Ни один, ни другой не упрекнет себя, возможно, в неправильном поведении. Это только один из повседневных примеров фундаментальной ошибки каузальной атрибуции, т.е. субъективного приписывания причин.

Следует обратить внимание вообще на тот факт, что в рамках межкультурного общения атрибуция содержит опасность приписывания категорий собственной культуры людям и явлениям чужой культуры. Вторая ошибка атрибуции – это стирание различий между характеристикой индивида и стереотипом, распространяющимся на всех носителей культуры. Вернемся опять к примеру с дагестанскими коммуникантами. Коммуникант-лакец воспринимает уже априори своего визави как человека агрессивного, и любое возражение со стороны аварца ожидаемо для него, причем даже на высоких тонах. Ведь бытует же стереотип, что аварцы вспыльчивые. Коммуникант-аварец, со своей стороны, может заранее быть настроен на тот факт, что коммуникант-лакец будет действовать завуалированно, имея какой-то свой тайный умысел. Но разве лакец не бывает вспыльчивым, агрессивным, а разве аварец не может быть хитрым? И подобная ошибка атрибуции, следование определенным предрассудкам может привести не только к отсутствию взаимопонимания, но и просто к конфликту.

Возможные ошибки атрибуции важно учитывать в процессе межкультурного взаимодействия, так как и мотивы, и причины коммуникативного поведения представителей разных культур воспринимаются и интерпретируются неполно, неадекватно, а исходя из этнических, культурных и даже статусных предпочтений, которые для коммуниканта-партнера могут быть неизвестны. Ошибки каузальной атрибуции коренятся в психике человека и особенностях восприятия и взаимодействия, сложившихся в результате социализации индивида в родной культуре, на «естественности» восприятия собственной культуры. Собственная культура воспринимается как единственно возможная, как единственно правильная. Вот, например, группа студентов из Дагестана приезжает в Германию. Студенты распределены по семьям, а на следующий день им назначена встреча в десять часов в конкретном месте. Без десяти десять подан автобус. Десять часов. Все в автобусе, кроме одной студентки. Водитель-немец собирается уезжать. Руководитель дагестанских студентов просит подождать минут десять. Водитель удивлен: «Разве Вы не сказали студентам, что мы уезжаем ровно десять?». И он трогается в путь, он пунктуален и не понимает, а как можно действовать иначе. Студентка же, которая потом добиралась до места экскурсии самостоятельно, очень долго удивлялась и даже возмущалась: «Разве не могли подождать минут десять, я просто с завтраком задержалась». Т.е. мы видим, что каждый исходил из естественности явлений своей культуры, оценивая действия других из принципов своего привычного коммуникативного поведения.

Естественно, при контакте с другой культурой возникают состояния неопределенности и ошибка атрибуции и в том, что в таких состояниях при возникновении новых нестандартных ситуаций общения, могущих привести к утрате чувства уверенности, коммуниканты свои неудачи могут объяснить тем, что вот, дескать, эта культура хорошая, а другая – плохая. Но мы должны помнить, что нет культур плохих или хороших, они просто разные. И именно такая атрибуция, ведущая к осознаваемости всех связанных с процессом атрибуции явлений – этноцентризма, стереотипов, предрассудков, обобщений,

множественных реальностей, и необходима для успешности межкультурного общения.

### **Литература**

1. Леонтович О.А. Русские и американцы. Парадоксы межкультурного общения. «Перемена». Волгоград, 2002
2. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. «Юнити-дана», Москва, 2003