

**Министерство образования и науки Российской Федерации  
Ярославский государственный педагогический университет  
имени К.Д.Ушинского**

## **ЯЗЫК И ОБЩЕСТВО**

*Сборник материалов международной  
научной конференции «Чтения Ушинского»  
факультета иностранных языков  
4-5 марта 2004 года*

**Ярославль  
2004**

УДК 808.2-3-02(082)  
ББК 81.001.2я431+81-9я431  
Я 41

Печатается по решению редакционно-  
издательского совета ЯГПУ  
имени К.Д.Ушинского

**Язык и общество: Сборник материалов международной научной конференции «Чтения Ушинского». Вып. 3. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2004. 228 с.**

В настоящий сборник включены материалы сообщений и статьи, представленные на традиционных «Чтениях Ушинского» 2004 года, посвященных памяти К.Д. Ушинского.

Он предназначен для преподавателей высших и средних учебных заведений, аспирантов, студентов факультетов иностранных языков и широкой научной общественности.

**Отв. редактор:**

к.ф.н., доц. М.С. Колесникова

**Редакционная коллегия:**

к.ф.н., доц. М.Н. Аверина; к.ф.н., доц. Л.В. Афанасьева;

к.ф.н., доц. О.А. Есенина; к.ф.н., доц. Л.Н. Кононова;

к.ф.н., доц. М.В. Михайлова; к.ф.н. О.В. Соболева;

д.ф.н., проф. Л.Н. Черкасов

ISBN 5-87555-384-7

© Ярославский государственный  
педагогический университет  
им. К.Д.Ушинского, 2004

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Аверина М.Н.</b> Современная концепция повышения квалификации учителей иностранного языка.....	7
<b>Аверина М. Н., Кучеряну М. Г.</b> Открытость и вариативность – две составляющие непрерывного педагогического образования.....	12
<b>Балеевских К.В.</b> Понятие прецедентности и роль прецедентных явлений в художественном тексте.....	15
<b>Блинова С.Г.</b> Языковое сознание и обучение иностранному языку.....	20
<b>Буданова Е.А.</b> Методика обучения переводу на основе когнитивных моделей лексического значения.....	24
<b>Быкова А.Н.</b> Информативное чтение на иностранном языке как вид речевой деятельности.....	29
<b>Вишневская Г.М.</b> Иноязычный акцент в межкультурном общении.....	32
<b>Вишнякова Ю.В.</b> Проблема критериев научности в современной лингвистической гендерологии.....	34
<b>Волкова Т.Н.</b> Актуальные проблемы педагогической культурологии....	41
<b>Гришенкова Ю.А.</b> Отражение социальных изменений в языке права (на примере семейного законодательства Германии).....	44
<b>Девкин В.Д.</b> Встреча с немецким сленгом.....	49
<b>Есенина О.А.</b> Гендерные стереотипы в оценочных конструкциях современного английского языка.....	64

<b>Загороднова А.А.</b>	
Интенсификация обучения иностранному языку: опыт проведения коммуникативных игр на занятиях по английскому языку.....	67
<b>Зеленкова Е.А.</b>	
Роман Кристи Вольф «На своей шкуре» как отражение реальности в личностных переживаниях повествователя	74
<b>Зими́на Л.И.</b>	
Игра “Wien spielerisch” как средство обучения немецкому языку.....	81
<b>Кириллова О.А.</b>	
Концепт «свобода» в художественно-языковой картине мира.....	85
<b>Кирсанов В.И., Шульдешова Т.В.</b>	
Когезия словесных знаков в языке и речи.....	88
<b>Кирсанова Н.Е.</b>	
Пейоративные косвенные номинации в английском языке как индикация социального статуса.....	91
<b>Колесникова М.С.</b>	
Особенности взаимодействия универсального и специфического в межкультурном диалоге и лексикографии....	95
<b>Колесникова Н.М.</b>	
Алгоритмизация процесса обучения специальности «Реклама» как средство подготовки проектов на английском языке.....	99
<b>Коловская Н.А.</b>	
О семантике номенклатурных единиц, служащих для обозначения самолетов англоязычных стран.....	103
<b>Кононова Л.Н.</b>	
К портрету современного французского языка.....	113
<b>Косогорова Х.Г.</b>	
Контраст как способ композиционно-стилистической и коммуникативной организации сказочного текста.....	118
<b>Крипак Е.А.</b>	
Применение рече-мыслительных заданий при работе с текстом в вузе.....	124

<b>Кучеряну М.Г.</b>	
Особенности непрерывного педагогического образования в России.....	129
<b>Кушнарера Н.А.</b>	
Роль коммуникативной грамматики для формирования навыков межкультурного общения.....	134
<b>Лабазина Л.Н.</b>	
Парная работа – наиболее эффективная форма обучения иностранному языку.....	136
<b>Лабазина Л.Н., Гайнутдинова М.Ю.</b>	
Дистанционное обучение – образование для всех.....	141
<b>Ледяева Е.В.</b>	
Диалекты Британских островов в русле диахронии и синхронии.....	146
<b>Ляпина Л.Е.</b>	
Система организации работы при изучении глаголов движения на уроках русского языка как иностранного....	149
<b>Маслова О.А.</b>	
О признаковом письме и его типах.....	152
<b>Михайлова А.А.</b>	
О лексико-синтаксических средствах выражения коммуникативного намерения в русском и французском языках.....	158
<b>Морозова Т.С., Колесникова М.С.</b>	
Олимпиада по иностранным языкам как средство формирования социокультурной компетенции учащихся.....	160
<b>Нечаева О.П.</b>	
Использование денотатных карт и графов при работе над военными текстами.....	164
<b>Никитин Д.С.</b>	
О новых заимствованиях в современной газетно-публицистической речи (на примере заимствований из английского языка).....	168
<b>Никитина И.Ю.</b>	
Лингвострановедческий подход к изучению иностранного языка в вузе.....	173

<b>Пронина О.П.</b>	
Педагогические основы формирования познавательного интереса к иностранному языку у курсантов военного вуза.....	176
<b>Пузанова М.Ю.</b>	
К вопросу о типологии предложения в коммуникативно-синтаксическом аспекте.....	182
<b>Рогоцкая И.В.</b>	
Пограничные категории поэтического текста: право на существование (на материале современной французской поэзии).....	187
<b>Слободская Ю.В.</b>	
Развитие умений аналитического чтения на занятиях по иностранному языку у студентов педагогического колледжа.....	191
<b>Соболева О.В.</b>	
К понятию учебного текста в лингводидактике.....	198
<b>Стужина Е.Ю.</b>	
Лексические средства актуализации коммуникативного значения контраста в русском и французском языках.....	202
<b>Хрулёва И.И.</b>	
Нравственное воспитание студентов в процессе обучения иностранным языкам.....	207
<b>Цветкова Т.К.</b>	
Обучение иностранному языку как формирование билингвизма: теоретический аспект.....	210
<b>Черкасов Л.Н.</b>	
О моделях восприятия и порождения речи (фонологический аспект).....	215
<b>Чурсина Н.М.</b>	
Конкретная поэзия как одно из средств повышения интереса студентов ЯСТ к немецкому языку.....	222
<b>Ягнятинская М.М.</b>	
Использование мнемотехнических приемов в преподавании латинского языка.....	227

**М.Н. Аверина**  
(Ярославль)

## **Современная концепция повышения квалификации учителей иностранного языка**

Основная цель правительственной стратегии модернизации образования состоит в достижении нового качества образования – качества, отвечающего новым социально-экономическим условиям России и основным направлениям ее развития. Одной из задач, вытекающих из поставленной цели, является обеспечение знания «на уровне функциональной грамотности, как минимум, одного иностранного языка всеми выпускниками полной средней школы» и повышение роли «коммуникативных дисциплин в целом, прежде всего информационных технологий, родного и иностранного языков» [1. С.11].

Одной из составляющих обеспечения качества обучения, в том числе и иностранному языку, является высокий уровень профессиональной компетентности и профессиональной деятельности учителя. Несмотря на то, что стратегии модернизации общего и среднего образования предполагают «системное воздействие на все компоненты преподавания: учебный план, стандарты, учебные пособия и учебники, способы проверки достижения планируемого результата (экзамены, тесты), способы подготовки и переподготовки преподавателей иностранного языка» [1. С.129], именно последнее звено является центральным, поскольку оно оказывает решающее влияние на все остальные.

В связи с этим к системе повышения квалификации предъявляются новые требования со стороны учителей, пользующихся ее услугами и желающих, чтобы эти услуги соответствовали их потребностям; общества, взявшего ориентир на создание условий для развития личности каждого своего члена и, в первую очередь, личности самого учителя; производства, требующего от образования педагогических кадров «двойного опережения» (Б.С. Гершунский) уровня производства; самой системы образования, желающей, чтобы уровень образования педаго-

гических кадров опережал уровень ее развития. При таком подходе суть повышения квалификации глобально определена в опережающей подготовке педагогических кадров, смысл которой не столько в насыщении слушателей неким количеством информации, сколько в развитии у них таких навыков, как умение оперировать информацией, проектировать и моделировать свою деятельность. Постдипломное образование соответственно должно стать фактором непрерывного профессионального образования учителей.

Вместе с тем, существующие модели повышения квалификации, как отмечает ряд исследователей (Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, И.А. Колесникова, Э.М. Никитин, Н.М. Чагодаев) характеризуются отсутствием преемственности в работе со слушателями, дискретностью (один раз в пять лет), преобладающим информационно-инструктивным и личностно-отчужденным характером взаимодействия с ними. Попытки удовлетворить индивидуальный образовательный запрос педагога через диагностику интересов слушателей оказываются малоэффективными, если и наблюдается тенденция к обновлению содержания курсовой подготовки, то организационные формы и методы обучения зачастую остаются традиционными.

По авторитетному свидетельству В.А. Слостенина, сложившаяся система педагогического образования рассматривает учителя как объект массового воспроизводства кадров, игнорируя его как субъекта психического и профессионального развития, не создает условий, побуждающих его к поиску личностно значимого смысла профессии, к профессиональному самоанализу, не формирует его как носителя педагогической рефлексии.

Проводимые раз в пять лет курсы повышения квалификации, которые не инициируют самостоятельную деятельность слушателей по построению собственного образования в межкурсовой период, не могут обеспечить ни всесторонности, ни непрерывности образования учителей. Активность слушателей в процессе повышения квалификации либо почти не развивается, либо подавляется традиционными формами и методами обучения. В то же время совершенно очевидно, что организация процесса повышения квалификации должна обеспечивать проявление



ние и совершенствование субъектных качеств педагога в условиях курсовой подготовки.

Все вышеизложенное подтверждает, что в современных условиях необходимо разрабатывать новое содержание, методы и организационные формы повышения квалификации учителей, способных обеспечить качество образования, адекватное потребностям развивающейся личности учащихся, социума и рынка труда.

Совершенствованию и реформированию системы повышения квалификации учителей на основе новых методических подходов посвящены работы Т.Г. Браже, С.Г. Вершловского, В.Ю. Кричевского, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и др. Продолжаются исследования по проблемам непрерывного образования взрослых (А.П. Владиславцев, А.В. Даринский, В.Г. Онушкин, Г.С. Сухобская и др.), по структуре профессиональной деятельности учителя (Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, В.А. Слостенин и др.). Труды, посвященные формированию педагогических умений в вузе и системе повышения квалификации, связаны с именами О.А. Абдуллиной, Н.В. Кузьминой, В.Г. Рындак, С.В. Сальцевой, В.А. Слостенина и др. Исследованию условий реформирования учреждений системы повышения квалификации посвящены работы Э.М. Никитина, Р.М. Шерайзиной и др.

Анализ современной психолого-педагогической литературы, связанной с проблемами повышения квалификации и самосовершенствованием учителей, показывает, что до сих пор остаются дискуссионными вопросы о направлениях обновления содержания постдипломного образования, о поисках его современных организационных форм, о взаимосвязи использования методов обучения и возможностях самообразования в процессе повышения профессиональной компетентности учителя.

Можно также отметить, что возможности использования зарубежного опыта недостаточно изучены и определены. Отсутствуют и сравнительные исследования по изучению содержания и условий организации курсов повышения квалификации учителей в России и других странах, несмотря на то, что необходимость изучения международного опыта развития образования признается сегодня всеми.

По мнению Б.Л. Вульфсона, изучение этой проблематики «помогает лучше уяснить место российской системы образования в современном образовательном пространстве, что, в конечном счете, может способствовать *повышению эффективности учебно-воспитательной деятельности* отечественных образовательных институтов» (курсив – мой. М.А.).

Существующие в мире многочисленные системы образования значительно отличаются друг от друга, но есть много общих проблем, которые отражают мировую тенденцию развития системы образования, что определяет общность основных направлений в преобразованиях в разных странах. Это касается и вопроса повышения квалификации учителей.

Необходимо использовать потенциальные возможности зарубежного опыта повышения квалификации учителей, те позитивные стороны, которые отражают гибкость и способность быстро адаптироваться к изменяющимся требованиям современного информационного общества в условиях реформирования отечественной образовательной системы и при этом сохранять богатство национального опыта. Решение назревших проблем повышения квалификации учителей требует учета собственных положительных традиций и обязательного критического осмысления опыта зарубежного.

Основываясь на работах как отечественных, так и зарубежных авторов, мы пришли к выводу, что деятельность системы повышения квалификации учителей иностранного языка будет эффективна в том случае, если:

□ она будет нацелена на *опережающую переподготовку кадров*, то есть ее основной задачей на всех уровнях будет являться развитие творческого подхода к реализации образования, а не просто вооружение педагога новой информацией, при этом главным средством решения этой задачи является формирование способностей к постоянному саморазвитию собственной профессионально-педагогической деятельности;

□ в ее ходе будет осуществляться *самоорганизация учителей*, что означает отказ от однозначного, заданного изначально курса осуществления образования, установку на выбор и ответственность субъектов педагогических процессов, принци-

пиально допустимое разнообразие содержания образования и способов ее реализации;

□ будет соблюдаться **требование рефлексивности**, которое предполагает развитие у педагога развернутой структуры интеллектуальных способностей: ценностной сферы, средств мышления, коммуникации, деятельности, которые не могут быть сформулированы в традиционной структуре образования;

□ она будет отвечать **требованию деятельностно-рефлексивного обучения**, поскольку указанные выше способности не могут быть сформулированы путем передачи знаний в виде информации, а требуют особой учебной активности слушателей, связанной с выбором позиции, обнаружении себя в ситуации, нахождением ресурсов в деятельности, что и представляет собой интеллектуальную деятельность, осуществляемую в рефлексивном режиме; в этом случае знания, получаемые слушателями, не абстрагируются от его практических задач, а выступают средством преодоления "разрывов" в практике;

□ будет реализовано **требование технологизации образования** в системе повышения квалификации, что означает введение в область организации учебного процесса не только деятельности методиста, но и деятельности слушателя;

□ будет соблюдаться **требование управляемого развития слушателей**, которое осуществляется не непосредственно, а опосредованно, через передачу слушателю в проблемной ситуации такой информации, которая является основанием для принятия им решения или средством для выработки соответствующей стратегии действий в учебной ситуации.

### Библиографический список

1. Аспекты модернизации российской школы: Научно-методические рекомендации к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего и среднего образования. М., 2001.

**М.Н. Аверина, М.Г. Кучеряну**  
(Ярославль)

## **Открытость и вариативность – две составляющие непрерывного педагогического образования**

Одной из ведущих тенденций развития современной образовательной ситуации, осуществляющейся на фоне активных инновационных процессов в социальной и экономической сферах жизни нашего общества, является усиление внимания к проблеме подготовки педагогических кадров качественно нового уровня. Современный учитель видится как яркая, творческая личность, освоившая новейшие достижения комплекса смежных наук о человеке, закономерностях его развития, творческого роста, владеющая новыми педагогическими технологиями, искусством общения.

Ориентация на данную тенденцию требует развития концептуальной системы взглядов на профессиональную подготовку учителя, выявления психолого-педагогических условий его профессиональной социализации и саморазвития. Природа современной профессиональной деятельности учителя требует нового педагогического мышления, ценностными установками которого является приоритет индивидуальности мышления над единомыслием, образовательных интересов личности над стандартной учебной программой, саморазвития, самонаучения над унифицированным усвоением, "передачей" знаний.

Важнейшим условием и ведущим фактором, определяющим успешность этих процессов, выступает непрерывное образование личности – идея, принятая в качестве ключевой во всех осуществляющихся или планируемых реформах образования. В полной мере она относится к образованию учителя, ибо, с одной стороны, соответствует потребностям и закономерностям развития постиндустриального общества, когда непрерывное образование становится фактором общественной и трудовой жизни, обретает статус особого механизма общественного и культурного развития регионов, с другой – адекватна специфике педагогической деятельности, роли, месту личности учителя в педагоги-

ческом процессе, которые предполагают непрерывное обогащение его профессиональных возможностей и личностных качеств в соответствии с идеалами культуры, нравственности, профессионализма.

В основе становления и распространения непрерывного образования лежит идея подчинения системы образования задачам развития людей. Нужно отметить, что существует тенденция рассматривать и трактовать развитие человека прежде всего как саморазвитие; понятие "self" – "сам" проникает во все области человеческой деятельности, и возникает вполне оправданный тезис: главным ресурсом развивающегося общества являются люди, не столько подготовленные, сколько развивающиеся непрерывно. Цель обучения деятельности – предоставить каждому индивиду проблемную область и сферу деятельности, необходимую для развития его инициативы и формирования его самостоятельного суждения. Такая ориентация на развитие отдельных людей и повсеместное обеспечение этого развития за счет снятия основных возрастных, социальных и организационных ограничений составляет основу программы непрерывного образования в ее новоевропейской и американской редакции.

С точки зрения личности, непрерывное образование выступает как открытое и вариативное образование, обеспечивающее максимальную свободу исходного выбора и последующую мобильность личности, поэтому на каждом шаге личностного развития такое образование должно представлять каждому свою возможную траекторию движения как сферу инициативы и ответственности. Объективно обнаруживается необходимость наличия инициативы и ответственности как основных черт, поддерживающих активность учащихся.

Содержание, методы деятельности обучающего и обучающегося соотносятся и представляют единство, обеспечивающее формирование и выращивание новых образцов деятельности. Не столько передача отдельных знаний либо способов является предметом обучения, сколько формирование тех структур понимания и мышления, которые позволяют самоопределиваться и участвовать в деятельности. Все остальное должно рассматриваться как условие и предпосылки такого формирования.

Действительный процесс вступления в такую деятельность возможен, если освоение базируется на направляемой рефлексии, за счет которой и выделяются схемы деятельности. Усвоение выступает как прямой продукт такого рефлексивного процесса.

Обучение можно рассматривать как предоставление условий для сочетания двух процессов – получения непосредственного опыта в выполнении какой-либо деятельности и направляемой рефлексии и анализа выполняемой деятельности.

Все вышеизложенное учитывается как при чтении лекций, проведении семинарских и практических занятий по методике преподавания иностранного языка на факультете иностранных языков ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, так и при организации курсов повышения квалификации учителей. В ходе проведенной исследовательской работы были отобраны наиболее эффективные формы и средства, отвечающие в наибольшей степени личностно-ориентированному образованию.

Сначала рассмотрим этап постановки целей. Цели обучения конкретного человека формируется под воздействием множественности факторов. Цели и содержание курса существуют как основа для достраивания системы целей и задач данного педагога. Условно процесс сотворчества и создания целей можно представить следующим образом: преподаватель исполняет роль организатора процесса, он формирует первоначальные, установочные цели и отбирает инвариантную часть содержания. Особенности целей участников образовательного процесса формируют общий пакет целей и влияют на отбор содержания и форм организации взаимодействия между участниками по поводу данного содержания.

Научение осуществляется в процессе формирования серии отношений: учащегося к себе, к организатору процесса обучения и учебному окружению. Отношение есть осознание для себя смысла имеющихся связей. Характер отношений учителя к себе складывается из значения данного опыта для данного человека. Если учащийся контролирует возможные результаты образовательного процесса, принимает на себя ответственность за осуществление процесса научения, то новый опыт, новые знания

и ценности включаются в целостную структуру личности учителя. Направляемая и структурируемая рефлексия является тем рычагом, который способствует осмыслению такой позиции педагога. Среди средств, используемых в практике, можно отметить структурируемый анализ собственной деятельности, обсуждение элементов деятельности в небольших группах. Само-рефлексия и интроспекция, как сопровождающие элементы выполняемых процессов, помогают и студенту, и педагогу обозначить возможность и необходимость собственного продвижения.

Отношения "организатор – учащийся" рассматриваются как решающий компонент образовательного процесса. Организатор выбирает параметры, внутри которых организуется взаимодействие учащегося с учебным окружением, учебными средствами, материалом и формами процесса научения. Ошибки, возникающие в процессе обучения, воспринимаются как возможные и неизбежные элементы образовательного процесса. Они свидетельствуют о продвижении обучаемого, о направлении его пути и тем самым помогают скорректировать направление. Ответственность организатора как человека, помогающего определить проблему и ускоряющего поиск путей ее решения, можно назвать скорее ответственностью за развитие учащегося, чем за его знания. Результат процесса научения является приобретением и ответственностью самого учащегося, его достижением.

**К.В. Балеевских**  
(Ярославль)

### **Понятие прецедентности и роль прецедентных явлений в художественном тексте**

За последнее время в теории и практике межкультурной коммуникации появился новый и весьма интересный термин – прецедентность, в частности, прецедентный феномен/явление. Автором понятия прецедентности является московский лингвист Ю.Н. Караулов, а последователями в разработке этой теории –

Д.Б. Гудков и В.В. Красных. Несмотря на то, что эта теория в некоторой степени вытекает из базовых лингвострановедческих положений Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, в ней присутствует много новых аспектов и более детальный подход к рассмотрению межкультурных контактов и связанных с ними ситуаций.

Итак, что же включают в себя упомянутые понятия? Согласно «Словарю иностранных слов», *прецедент* – это «случай, имевший ранее место и служащий примером или оправданием для последующих случаев подобного рода». Таким образом, прецедент представляет собой некий факт, обладает образцовостью (служит эталоном, примером) и императивностью (на его основе следует моделировать последующие действия). Вводя этот термин, Д.Б. Гудков оговаривает [1. С.104–106], что в состав прецедентов в широком смысле этого слова могут быть также включены образцовые факты, представленные вербальными сигналами, актуализирующими стандартное содержание, которое не создается заново, но воспроизводится (напр., клише, штампы, стереотипы и пр.). Однако из вербализируемых прецедентов им отдельно выделяется особая группа, называемая «прецедентные феномены» (ПФ). Последние оказываются связанными с инвариантными представлениями отдельного лингвокультурного сообщества (ЛКС) о конкретных «культурных предметах» (отраженных в сознании феноменов материального или духовного мира, определяющих специфику национального характера, этнического и языкового сознания). Иными словами, это отдельные блоки информации, вызывающие своим появлением в тексте или в речи определенные национально-специфические ассоциации, общие для членов конкретного ЛКС. Представителями же иных сообществ подобные сигналы могут быть восприняты лишь поверхностно, а иногда и вообще могут быть непонятными.

Среди ПФ выделяются: прецедентный текст (ПТ), прецедентное высказывание (ПВ), прецедентное имя (ПИ), прецедентная ситуация (ПС). В качестве объяснения этих явлений можно привести конкретные примеры. К числу ПТ, например, относятся произведения художественной литературы («Евгений Онегин»), тексты песен («Подмосковные вечера»), рекламы и



т.п. К числу ПВ принадлежат цитаты. ПС – это некая эталонная ситуация с определенными коннотациями. Ярким примером может служить ситуация предательства Иудой Христа, которая понимается как «эталон» предательства вообще. ПИ называется индивидуальное имя, связанное или 1) с широко известным текстом, относящимся, как правило, к числу прецедентных (Обломов, Тарас Бульба), или 2) с ситуацией, широко известной носителям языка и выступающей как прецедентная (Иван Сусанин), имя-символ, указывающее на некоторую эталонную совокупность определенных качеств (Моцарт, Ломоносов).

Таким образом, подобные феномены играют важную роль в интеркоммуникации культур, если воспроизводятся в ситуации диалога представителей разных ЛКС, а также в тексте, представленном для адекватного понимания либо членов одного и того же сообщества, либо различных.

Остановимся подробнее на художественных текстах как явлениях культуры. Здесь хотелось бы обратить внимание на следующие моменты. Художественные произведения, содержащие различные культурологические послы, можно условно разделить на две основные группы: 1) созданные автором на родном для него языке и адресованные своему родному ЛКС (и вероятно, тем, кто хорошо знаком с его культурно-ценностной базой) и 2) созданные автором на неродном для него языке и адресованные неродному для него ЛКС (он при этом глубоко освоил культурно-ценностную базу этого ЛКС, а также, естественно, является носителем архетипов родной культуры). Во втором случае речь идет о писателе-билингве, произведения которого могут содержать ПФ двух различных ЛКС. Это, в свою очередь, уже позволяет назвать такие тексты ситуацией диалога двух культур.

Примером подобного творчества могут служить романы французского писателя (с русской лингвокультурной базой) Андрея Макина. Тексты его романов насыщены различного рода ПФ, которые условно можно разделить на три группы: 1) адресованные прежде всего представителям французского ЛКС; 2) представителям русского ЛКС; 3) двувекторные. При этом ПФ первой группы с разной вероятностью могут быть адекватно интерпретированы и русскими, а второй – и французами, несмотря

на преобладание трудных для адекватного восприятия элементов. Последнее прежде всего зависит от общей культурной базы реципиентов текста.

Таким образом, к первой группе можно отнести следующие ПФ. «Французское завещание» [2]: с. 122 – ПС «chez Weber ... il commendait toujours: une grappe de raisin et un verre d'eau. C'était Marcel Proust» (в ресторане Вебер ...он заказывал всегда: гроздь винограда и стакан воды. Это был Марсель Пруст); с. 114 – ПВ «Madame Bovary... "Emma Bovary, c'est moi!"» («Мадам Бовари»... «Эмма Бовари – это я!»); «Преступление Ольги Арбелиной» [Makine, 1998]: с. 94 – ПТ “Le vol des bijoux de la duchesse de Winsdor” (заголовок во французских газетах 30-х годов «Кража драгоценностей герцогини Виндзор»).

Вторая группа может быть проиллюстрирована таким образом. «Музыка одной жизни» [4]: негативные ассоциации, связанные с Россией на Западе, возникают при чтении следующего ПВ (с. 8) “L’empire du mal”; «Дочь героя Советского союза» [Makine, 1990] (С.18): ПВ “Merci au camarade Staline pour notre enfance heureuse!” (“Спасибо товарищу Сталину за наше счастливое детство”); переводы названий и отрывков русских песен и стихотворений (ПТ): “Quelqu’un descend de la colline...” [4. С.26] (“Вот кто-то с горочки спустился...”).

ПФ третьей группы адресованы сразу двум ЛКС, так как входят в культурно-историческую базу и того, и другого. Напр., «Французское завещание»: с. 51 [2. С.155] ПТ “...Charlotte nous apprenait que ces longues lettres manuscrites avaient été tracées, il y a un millénaire, par une reine de France – et une femme russe, Anna Jaroslavna, épouse d’Henri I” (Шарлотта рассказывала нам, что эти длинные рукописные письма были начертаны тысячу лет назад королевой Франции – и русской женщиной, Анной Ярославной, супругой Генриха I).

Что же касается произведений автора для родного ЛКС, здесь в качестве интересного и яркого примера можно привести роман «Голубые цветочки» Раймона Кено [6]. Кроме огромного количества явлений различного рода (от игры слов до авторских неологизмов), в этом произведении можно выделить отдельную линию – присутствие ПФ, отображающих прежде всего французскую историческую лингвокультурную базу. Это связано с

особенностями сюжета романа, где один из главных героев появляется в различных эпохах становления Франции, начиная с раннего Средневековья с интервалом в 175 лет, заканчивая свое путешествие в наше время.

Таким образом, мы, в частности, встречаемся со следующими ПФ. [6. С.15]: ПС «les travaux à l'église Notre-Dame...qui ne sont pas encore terminés» (строительство собора Нотр-Дам ... которое еще не закончено); с. 32: ПИ «la reine Anne Vladimirovitch» (королева «Анна Владимирович» – вдвойне интересный для нас прецедент, указывающий на эпоху правления Генриха I, супругой которого была Анна Ярославна, дочь Ярослава Мудрого); с. 36: ПС «on ne prend pas la Bastille tous les jours, surtout au treizième siècle» (Бастилию каждый день не берут, в особенности в XIII веке); с. 68: ПИ «ogre... Gilles de Rais» (людоед Жиль де Рец); ПИ «Jehanne la Pucelle, roi Charles VII» (Дева Жанна, король Карл VII – указания на период Столетней войны); с. 207: ПИ «invention de monsieur Lavoisier, de monsieur Volta» (изобретение мсье Лавуазье, мсье Вольты – период научных открытий конца XVIII века).

Эти и многие другие ПФ вводятся в текст романа без дополнительных комментариев, но при этом совершенно очевидно, что они в этом не нуждаются, так как адекватно понимаются реципиентами, более того, своим появлением в речи героя указывают на конкретные исторические периоды.

Таким образом, ПФ в случае творчества писателя-билингва создают эффект сближения и интеркоммуникации двух культур и свидетельствуют о глубине овладения писателем культурно-историческими ценностями обеих стран. В первом же случае ПФ являются метками определенных фактов исторического или культурологического плана, иллюстрирующими для читателя тот или иной пласт национально-ценностной базы своего ЛКС.

### **Библиографический список**

1. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М., 2003.
2. Makine Andreï. Le testament français. Mercure de France. Paris, 1995.

3. Makine Andreï. Le crime d'Olga Arbélina. Mercure de France. Paris, 1998.
4. Makine Andreï. La musique d'une vie. Editions du Seuil. Paris, 2001.
5. Makine Andreï. La fille d'un héros de l'Union soviétique. Editions Robert Laffont. Paris, 1990.
6. Queneau Raymond. Les fleurs bleues. Gallimard. Paris, 1995.

**С.Г. Блинова**  
**(Ярославль)**

### **Языковое сознание и обучение иностранному языку**

Билингвизм как владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от целей речевого общения не сводится лишь к знаниям правил и навыкам оперирования языковыми единицами. Становление билингвизма с точки зрения формирования речи на неродном языке проходит несколько стадий. На низшей ступени формирование и формулирование мысли осуществляется посредством родного языка с последующим переводом высказывания на иностранный язык. На второй стадии формирование мысли осуществляется средствами родного языка, а формулирование ее – средствами неродного. Наконец, на высшей стадии и формирование и формулирование мысли осуществляется на иностранном языке. Таким образом, овладение иностранным языком есть сложный, глубинный процесс, изменяющий сознание обучающегося.

В сознании выделяются когнитивное и языковое содержание, ответственные за существование двух картин мира – общей, как некоторой структурированной совокупности, системы знаний человека о мире, о себе, о ценностях и т.д., и языковой, как включенной в модель общей картины мира и выражающей действительность знаковым способом.

По мнению Ю.Н. Караулова, единицей языкового сознания является психоглосса, которая отражает определенную черту языкового строя или системы языка и обладает высокой ус-

тойчивостью к вариациям и стабильностью во времени на уровне языковой личности. Ю.Н. Караулов выделяет три вида психоглосс – грамматические, когнитивные и мотивационные. Значение грамматических психоглосс состоит в том, что они формируют единую апперцепционную базу говорящих на данном языке, по отношению к которой обучающийся будет оценивать иностранный язык. Когнитивные психоглоссы совпадают с типичными категориями образа мира, связаны с представлениями языковой общности о взаимоотношениях элементов окружающей действительности, то есть формируют картину мира этой языковой общности. Мотивационные психоглоссы отражают национальный характер народа, говорящего на данном языке.

Обучение иностранному языку, соответственно, не сводится к знаниям, умениям и навыкам оперирования языковыми средствами, так как с новым языком человеку открывается новая картина мира, его сознание «удваивается». Таким образом, перед лингводидактикой выдвигается принципиально новая задача формирования в результате обучения иностранному языку вторичной (удвоенной) языковой личности (И.И. Халеева), что предполагает приобщение обучающегося через новый язык к новым картинам мира. Из этого следует, что обучающемуся необходимо представлять систему иностранного языка с точки зрения стоящей за ней иноязычной картины мира, которая есть единство языкового и когнитивного.

Обучающийся уже является носителем языка, его сознание сформировано родным языком, по отношению к которому он будет осмысливать и оценивать иностранный язык.

Поэтому в обучении иностранному языку речь должна идти о согласовании в пределах индивидуального сознания двух смысловых контекстов, родного и иноязычного, то есть о формировании билингвального сознания.

Проблемы билингвального языкового сознания рассматривались в теории билингвизма, хотя сам термин не был использован авторами. Так, С. Эрвин и Ч. Осгуд рассматривают понятия смешанного и координативного билингвизма. Согласно их теории смешанный тип билингвизма характеризуется наличием одного общего для двух языков семантического базиса в сознании билингва, то есть одна система значений обслуживает сразу

два языковых кода. В случае координативного билингвизма в сознании индивида сосуществуют два автономных семантических базиса, каждый из которых обслуживает свой языковой код. Данный тип билингвизма авторы называют «истинным». Исходя из вышесказанного, можно с уверенностью предположить, что под семантическим базисом, системой значений и смыслов авторы подразумевают картину мира. Таким образом, согласно С. Эрвин и Ч. Осгуд, в сознании координативного билингва сосуществуют, не перекрещиваясь и не взаимодействуя, две языковые картины мира наряду с двумя языковыми системами.

Б.С. Котик, с другой стороны, приводит данные, опровергающие этот вывод, а многочисленные исследования свидетельствуют, что по мере развития билингвизма укрепляются межъязыковые связи, повышается интегрированность системы значений.

Б.С. Котик полагает, что в сознании индивида существует долингвистический концептуальный уровень, который является общим для всех языков, поскольку отражает свойства человеческого интеллекта, не зависящего от языка. Долингвистический уровень представляет собой некую единую субъективную семантическую систему, которая на последующих уровнях выражается в конкретном языковом оформлении. При традиционном подходе к обучению иностранному языку формирование последнего идет через соответствующие аспекты родного языка и прямой доступ к прелингвистическому уровню затруднен, он опосредован системой родного языка. Однако систематическое употребление второго языка в реальной действительности может способствовать формированию единства языка и чувственной ткани сознания, что приводит к образованию непосредственного доступа второго языка в прелингвистический доречевой уровень.

Действительно, в каждом языке представлен код мышления человечества, единый для всех, и можно допустить, что замысел высказывания формируется именно в этом универсальном коде. Однако дальнейшее оформление мысли, по мнению целого ряда авторов, совершается в индивидуально-предметном коде человека. Индивидуально-предметный код

формируется на базе родного языка, и можно предположить, что именно он будет оказывать наибольшее сопротивление проникновению иностранного языка. Поэтому уверенное владение иностранным языком, скорее всего, является результатом преобразования индивидуально-предметного кода в билингвальный, что позволило бы говорящему оформлять мысли по законам любого из двух языков.

Итак, языковая картина мира иностранного языка строится на базе родного. В ходе обучения иностранному языку нужно добиваться, чтобы вторичное языковое сознание содержало правильное представление об этом языке.

При традиционном обучении иностранному языку человек пытается осмыслить его по аналогии с его представлениями о родном языке. Он приписывает формам иностранного языка те смыслы, которые аналогичные формы имеют в родном языке. В результате иностранный язык представляется ему чем-то нелогичным, недоступным для понимания. В соответствии с теорией П.Я. Гальперина, именно затруднения с применением средств иностранного языка по нормам родного можно сделать отправной точкой для осознания того, что ни родной, ни иностранный язык не являются прямым отражением внеязыковой действительности, объективного содержания мысли, системой прямых обозначений этого содержания и что правильная ориентировка в языке начинается с понимания того, как в нем отражается то или иное объективное содержание. С утилитарной точки зрения язык часто представляется как набор технических средств сообщения, но в этом случае он лишается своей собственной логики, своей сути, которая состоит в том, что язык отражает сознание говорящего на нем народа.

Языковое сознание является главной стороной языка, оно проявляется во всех его аспектах – лексике, грамматике, фонетике, орфографии, и поэтому языковое сознание должно стать предметом усвоения в первую очередь. Поэтому в соответствии с теорией языкового сознания первой задачей разьяснения нового языкового явления становится разьяснение «мыслей», представлений, заключенных в его формальной структуре, уяснение «сознания» данным народом тех вещей, которые в других языках «представляются» существенно или отчасти иначе, а неред-

ко и совсем не выделяются. Задача правильного уяснения таких представлений решается путем сопоставления разных случаев применения данного языкового явления в изучаемом языке и его сравнения с аналогичными явлениями в родном языке. Благодаря этому родной язык из неизбежного конкурента иностранного языка превращается в опору его усвоения.

Учащиеся должны в первую очередь уметь осознать речевой замысел на языке намечаемого сообщения в отличие от осознания того же замысла на родном языке. Достижение переосознания означает хорошую дифференцировку иностранного и родного языка со стороны понимания того, как должен выглядеть замысел на каждом из них. В плане методики обучения иностранному языку переосознание каждой категории языка и затем усвоение ее формальных средств предполагает одновременную экспозицию всех форм этой категории, сначала по их значениям, а потом и по обозначениям. Это делается с помощью записи на ориентировочных карточках, где фиксируются все разновидности данной языковой категории, их значения и формальные структуры, с помощью которых они выражаются в речи. На начальном этапе учащиеся следуют указаниям карточки, а затем пользуются этой схемой автоматически с непосредственным переходом от речевого замысла к говорению.

**Е.А. Буданова**  
(Ярославль)

### **Методика обучения переводу на основе когнитивных моделей лексического значения**

Установление переводческой эквивалентности является одной из важнейших проблем исследования науки о переводе. Процесс нахождения эквивалентов может быть сравним с процессом выбора красок художником или слов поэтом. Вот как описывает установление подобных художественных соответствий известный сербский писатель М. Павич: «Краски сме-



шиваю не я, а твое зрение, – сказал художник. – Я их только на-  
ношу на стену одну рядом с другой, тот же, кто смотрит, пере-  
мешивает их своими глазами, как кашу...» Он взял голубую и  
красную краски и положил их одну рядом с другой. И я увидел,  
что получились глаза ангела цвета фиалки.

Приведенные строки достаточно точно описывают меха-  
низм использования некоторых приемов обучения переводу и, в  
частности, методики “когнитивных моделей лексического зна-  
чения”, в рамках которой перевод вызывающего затруднения  
слова осуществляется при помощи анализа лексического значе-  
ния сочетающегося с ним в данном предложении слова. Таким  
образом, значения двух слов словосочетания как бы “смешива-  
ются” в сознании переводчика, который пытается создать некое  
третье значение, третий образ в сознании получателя перевода.

Замысел создания методики перевода на основе когни-  
тивных моделей лексического значения возник как результат  
анализа причин некоторых типов переводческих ошибок. В ча-  
стности, по мнению многих исследователей, целый ряд ошибок  
возникает как следствие отождествления лексической единицы  
иностранного языка с лексической единицей языка перевода на  
основании подобия их внутренних форм и вопреки несопадению  
их значения (по определению Л.К. Латышева – “ловушки  
внутренней формы”)[3]. В данном случае переводчик становится  
жертвой кажущейся возможности свести смысл словосочета-  
ния (или сложного слова) к сумме смыслов составляющих его  
единиц. Например, так называемый “пословный” перевод слова  
“well-advised” – “удачно посоветованный” вместо “благоразум-  
ный”, или перевод иностранных студентов: “к дому добавили  
гараж” (пример В.Ю. Розенцвейга) [5]. Наиболее часто подоб-  
ные ошибки наблюдаются при переводе полисемантических (мно-  
гозначных) слов, использованных в их периферийных значени-  
ях.

Авторы многих современных исследований по теории и  
практике перевода разработали различные приемы “снятия” по-  
добных “смысловых несоответствий” на основе анализа струк-  
туры лексического значения “проблемных” слов.

Одним из наиболее эффективных приемов является ис-  
пользование лексических трансформаций, которые предполага-

ют привнесение в структуру лексического значения переводимой единицы новых, соответствующих данному контексту компонентов. Например, слово, “дословно” переводимое как “студент”, имеет контекстуальный перевод “учащийся” (примеры Р.К. Миньяр-Белоручева) и так далее.

Однако в ряде случаев использование лексических трансформаций вызывает затруднения, ибо для студентов на начальном этапе обучения переводу зачастую остается неясным, какой из нескольких возможных семантических компонентов находится “в фокусе” данного контекста и должен быть привнесен в семантическую структуру переводимого слова. В результате, как показал эксперимент, проведенный среди студентов языковых вузов, учащиеся приходят к неверному выводу о выделяемом в данной ситуации признаке предмета или явления описываемой действительности.

Например, при переводе предложения “The train jumped the track” (пословный перевод – “Поезд прыгнул путь”) можно выделить своего рода семантические “признаки” слова “jump” (прыгать), такие как а) быстрота, б) сдвиг, смещение с занимаемой позиции.

В случае неверного вывода о находящемся в фокусе контекста аспекте значения за основу берется признак “быстрота”, и предложение ошибочно переводится как “поезд быстро прошел (пролетел) путь” вместо “поезд сошел с рельсов”. Подобное переводческое несоответствие можно условно назвать “ложная метафора переводного эквивалента” [1].

Для избежания такого рода ошибок целесообразным представляется использование при переводе так называемых методов “когнитивной обработки языковых данных” и, в частности, метода построения когнитивных (мыслительных) моделей лексического значения (к.м.). Суть метода заключается в следующем: семантическая структура слова рассматривается как своего рода “лексический фрейм”, в основе которого лежит “когнитивная модель” – “обобщенное представление о концептуальном основании значения”, проще говоря – мыслительная картина обозначаемого словом предмета или явления.

Когнитивная модель выделяется посредством анализа всех составляющих семантическую структуру данной лексиче-

ской единицы. Например, когнитивная модель глагола "jump" (прыгать) может быть сформулирована следующим образом: "быстрый резкий сдвиг с занимаемой позиции с отрывом от поверхности". В то же время когнитивная модель глагола-синонима "spring" (прыгать) представляет собой "быстрый резкий переход в новое состояние одним движением". Выявление когнитивных моделей позволяет определить различие в семантической структуре данных слов. Если в первом случае подчеркивается процесс прыжка, во втором случае акцент делается на его результат. Таким образом, мыслительная картина глагола "jump" может представлять, например, прыгающего тигра, в то время как образ "spring" предстает в виде бьющего из земли ключа.

Когнитивная модель, "распыленная" по всем семам многозначного слова, имеет наибольшую степень "концентрации" в фокусе фрейма – первом основном значении лексической единицы. По мере "удаления" периферийного значения от фокуса концентрация когнитивной модели снижается, и определить смысл слова становится достаточно трудно. В рамках высказывания лексические фреймы сочетающихся слов взаимодействуют, причем фокус одного фрейма "притягивает" к себе периферийные значения другого фрейма, подобно тому, как ядро атома притягивает электроны. При этом периферийные значения сочетающихся слов "удаляются" от собственного фокуса, приближаясь друг к другу и в какой-то мере ассимилируясь. В результате смысл целого словосочетания или высказывания может быть "затемнен" [1].

Указанный когнитивный механизм смещения значения диктует когнитивные же методы его нейтрализации. Вот возможная схема переводческих действий в подобных случаях:

Переведем с английского на русский язык предложение "The rain came down in sheets". Практика показывает, что наибольшую трудность у учащихся при переводе вызывает слово "sheets", которое может быть переведено как "стена дождя" (сильный дождь), так же как и "тонкая пелена дождя" (мелкий редкий дождь), поскольку на семантическую структуру слова "sheets" большое влияние оказывает слово "rain" (дождь). Для правильного перевода указанного предложения можно рекомен-

довать использовать следующие этапы:

1. Определение словосочетания, в состав которого входит «проблемная» лексическая единица (то есть полисемантическая лексическая единица, контекстуальное значение которой трудно идентифицируемо вследствие его сдвига в сторону от общей когнитивной модели значения данного слова). Например, в предложении “The rain came down in sheets” таким словосочетанием является “rain...in sheets”.

2. Определение к.м. слова, сочетающегося с “проблемным”. В основе к.м. должен лежать признак, отраженный в этимологически первом значении лексической единицы в словарной статье. Например, “rain” – “вода, падающая с неба в виде отдельных капель”. Выделенный признак: “отдельные капли”.

3. Определение к.м. “проблемного” слова. В формулировку следует включить признак, выделенный в пункте 2 данной схемы, либо признак, противоположный признаку пункта 2. Например: “sheet” – “плотный (сплошной, цельный) кусок материи” – признак, противоположный выделенному в пункте 2 – “плотный (сплошной, цельный)”.

4. Перевод остальных частей предложения. Включение формулировки пункта 3 данной схемы (на русском языке) в предложение вместо “проблемного” слова. Например: “Дождь шел в виде тонких плотных кусков материи” – “Дождь шел сплошной пеленой”.

5. Перефразирование включенной в предложение к.м. пункта 3 данной схемы с целью уточнить переводной аналог. Например: “Дождь шел стеной”, “Был сильный дождь”.

Следует отметить, что приведенная схема переводческого процесса может быть использована при переводе как с английского на русский, так и с русского на английский язык, а также в процессе трактовки “затемненных” в смысловом отношении участков текста оригинала и перевода.

### **Библиографический список**

1. Буданова Е.А. Методика обучения переводу на основе лингво-когнитивных моделей (начальный этап, языковой вуз): Автореф. ...канд. пед. наук. М., 2001.
2. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода. М., 1980.

3. Латышев Л.К. К проблеме переводческих ошибок //Перевод и лингвистика текста. М., 1994.

4. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М., 1996.

5. Розенцвейг В.Ю. Опыт лингвистического описания лексикосемантических ошибок в речи на неродном языке. М., 1974.

**А.Н. Быкова**  
(Ярославль)

### **Информативное чтение на иностранном языке как вид речевой деятельности**

Одним из важнейших видов чтения является информативное чтение. Каковы умения, которыми должен овладеть читающий для нормального протекания информативного чтения? Основная группа умений связана с извлечением смысла информации из читаемого текста, вторая группа умений направлена на понимание языкового материала текста и является средством функционирования первой. Ко второй группе относятся: 1) умение понимать грамматическую форму и структуру предложения, 2) умение объединять значение отдельных слов в смысловое целое (то есть читать смысловыми группами), 3) умение понимать слова, выражающие связи и отношения между элементами текста, 4) умение быстро узнавать знакомые слова, 5) умение определять значение незнакомых слов (по составу, по контексту, по словарю). Комплексное применение выявленных умений необходимо и для других видов чтения (например, изучающего). Но при информативном чтении они имеют некоторое качественное своеобразие. Информативное чтение протекает в довольно скоростном режиме, поэтому смысловая обработка полученной информации должна производиться быстрее, чтобы не прервался процесс. В противоположном случае чтение перестает быть информативным и переходит в изучающее, где показатель скоро-

сти не имеет значения. При информативном чтении степень полноты понимания не ниже 70–75%, а скоростной режим – 180–190 слов в минуту.

Очень важно включить в методику работы над военной тематикой и текстами по специальности следующие группы упражнений: выделение в тексте смысловых вех; выявление общего логического плана развития темы в тексте; оценка информации с точки зрения отнесения ее к основной или второстепенной; понимания общего смысла читаемого (основной идеи текста).

Непосредственный переход от привычного изучающего чтения к информативному недостаточно эффективен в аудитории неязыкового вуза, так как читающие не готовы к данному виду речевой деятельности (готовность к информативному чтению понимается как психологическая и коммуникативная готовность). Неподготовленность проявляется в следующем:

1) не сформировано умение антиципации, особенно важное для информативного чтения, так как только на его основе возможна быстрая обработка смысловой и языковой информации иноязычного текста;

2) не сформированы специфические лексико-грамматические умения ознакомительного чтения, которые являются средством функционирования основных умений информативного чтения, связанных со смысловой обработкой читаемого;

3) не выработано умение самостоятельной активной работы с иностранным текстом, отсутствуют необходимая активизация речемыслительной деятельности и творческий подход, без которых невозможна быстрая обработка текста при информативном чтении.

Поэтому возникает необходимость переходного периода от изучающего чтения к информативному и необходимость в упражнениях для этого периода:

1. Выберите из данного списка слов слова, соответствующие тематике данного текста.

2. Выделите предложения, в которых встречаются слова по данной тематике.

3. Скажите, о чем пойдет речь в абзацах с выделенными предложениями.

#### 4. Прочтите текст и назовите его основную мысль.

Предполагается методика работы, направленная на создание у читающих психологической, лингвистической и методической готовности к овладению ознакомительным чтением на иностранном языке. Выявляется 3 этапа обучения. На каждом этапе предлагается использовать упражнения рецептивного характера. Первый этап обучения чтению направлен на создание у учащихся психологической готовности к чтению без словаря и необходимость самостоятельного преодоления возникающих при этом трудностей. На первом этапе выполняются текстовые упражнения на определение характера текста. На втором этапе происходит формирование лингвистической готовности к самостоятельному чтению текста на иностранном языке. Упражнения второго этапа разделяются на 2 группы:

1) упражнения на распознавание грамматической структуры предложения, типичных грамматических структур и связей для преодоления языковых трудностей;

2) упражнения на обучение лексическим особенностям текста, распознавание типичной лексической сочетаемости и связей для преодоления языковых трудностей.

На третьем этапе происходит комплексное закрепление психологической, лингвистической и методической готовности в результате самостоятельного чтения текстов. Даются упражнения с целью извлечения основного содержания на основе умений прогнозирования и быстрой обработки материала.

Эти упражнения переходного этапа уместно дать в группах с низким уровнем обученности по иностранному языку.

Для дальнейшей практики преподавания следует положить в основу рассмотренные выше методики и проводить обучение чтению в следующей последовательности: изучающее чтение – информативное чтение (ознакомительное) – поисковое чтение – поисково-ознакомительное чтение – поисково-реферативное чтение.

В заключение следует отметить, что целенаправленная работа по обучению информативному (ознакомительному) чтению в неязыковом вузе должна проводиться с самого начала вузовского обучения. На этой основе можно будет позднее разви-

вать навыки просмотрового чтения, которое имеет большое значение в профессиональной деятельности военных специалистов.

### **Библиографический список**

1. Савченко Г.Д. Интенсификация процесса обучения ознакомительному чтению общественно-политических текстов в неязыковых вузах гуманитарного профиля. Дисс. ... канд. филол. наук. М., 1983.

2. Скубневская Т.В. Методика обучения чтению литературы по специальности на основе аудирования профессионально направленной речи в неязыковом вузе. Дисс. ... канд. филол. наук. М., 1987.

3. Шевченко Н.И. Методика обучения ознакомительно-му чтению на английском языке в неязыковом вузе. Автореф. ... канд. филол. наук. М., 1978.

### **Г.М. Вишневская (Иваново)**

#### **Иноязычный акцент в межкультурном общении**

Билингвизм как «практика попеременного пользования двумя языками» (по У. Вайнрайху) получил глубокое освещение в специальной литературе. В современной лингвистике принято рассматривать *билингвизм* как социальное явление современной жизни, связанное с контактом языков, а *билингвальность* как непосредственное проявление последствий языкового контакта в речи индивида в процессе межкультурного общения.

Существует ряд важнейших факторов, определяющих конкретную модель речевого поведения билингва: координативность/ субординативность интерферирующих языков, характер когнитивной организации речи, возрастной фактор (возрастной период усвоения языка), наличие / отсутствие «среды обитания» (наличие/отсутствие естественного языкового окружения), отно-



сительный статус языка (язык-донор или язык-реципиент), родственность/ не родственность контактирующих языков и др.

В зависимости от указанных факторов билингвальность индивида может проявляться, в различной степени, во всех видах его речевой деятельности. Наиболее заметно «иноземное» качество речи билингва проявляется в ее устной форме. Иноязычный акцент в речи связан с ее произносительной стороной. Маркированность речи иноязычным акцентом в однородном речевом сообществе оказывает определенное воздействие на партнера по коммуникации.

Шкала восприятия акцентной речи находится между двумя крайними точками: с одной стороны, возможна весьма положительная оценка своеобразного качества речи, а с другой, вполне очевиден отрицательный эффект иноязычного акцента в межкультурной коммуникации. Причина последнего кроется не столько в сильной степени акцента, сколько в стереотипе конкретного акцента, закрепленного в сознании носителя языка отрицательным социальным маркером.

Иноязычный акцент как особое качество звучащей речи находится в поле зрения многих современных исследователей и не только лингвистов, но и специалистов многих других, не всегда родственных лингвистике, областей знания. Как аномалия речевого поведения иноязычный акцент является предметом специального изучения в медицине («синдром иноязычного акцента»), юриспруденции (область криминалистики), театральном искусстве (устная портретная характеристика персонажей), компьютерной технологии (анализ и синтез речи) и др.

Маркированность речи «чужим качеством» звучания воспринимается далеко не однозначно в различных сферах межкультурного языкового общения – в политических, деловых, социальных, культурных кругах. В разных культурно-языковых сообществах акцент в речи говорящего индивида может иметь как положительный, так и отрицательный социальный резонанс. Нельзя также не отметить, что сами люди нередко весьма серьезно озабочены присутствием акцента в их речи. Причины такой озабоченности носят ярко выраженный социальный характер. Индустрия «улучшения акцента» (“accent improvement”, “accent management”, “accent reduction”) в США, например, продолжает

набирать обороты в связи с жесткой конкуренцией при приеме на работу иммигрантов. Проблема иноязычного акцента в межкультурном общении продолжает оставаться актуальной.

**Ю.В. Вишнякова**  
(Ярославль)

## **Проблема критериев научности в современной лингвистической гендерологии**

В настоящее время завершается период первичного освоения лингвистической гендерологии как самостоятельного научного направления. Если в 90-х годах лишь немногие исследователи были знакомы с гендерной проблематикой в языкознании, то сейчас она вызывает высокую заинтересованность [4. С.5]. Регулярно проводятся междисциплинарные конференции и другие научные форумы, выходит большое количество публикаций, гендерная проблематика включена в Государственный образовательный стандарт. Вместе с тем высокие темпы развития порождают и проблемы, без решения которых новая научная дисциплина не может развиваться дальше. Главным образом, это вопросы, связанные с разработкой методологической проблематики, понятийного аппарата, методов исследования. Среди них центральное место занимает проблема критериев научности в гендерных исследованиях. Попытаемся сформулировать основные *требования*, предъявляемые к любому анализу в рамках гендерной лингвистики, претендующему на статус научного.

### **1. Общенаучные требования**

**1.1. Единство и адекватность используемой терминологии.** Это один из наиболее «болезненных» вопросов современной лингвистической гендерологии. По мнению А.В. Кирилиной, в настоящее время наблюдается несогласованность в употреблении ряда важнейших понятий данного направления, а также рост окказионализмов, что свидетельствует о неразработанности терминологии [5. С.18]. Многие исследователи недиф-

ференцировано оперируют понятиями *пол* и *гендер*. Хотя термин *гендер* признается сегодня большинством исследователей, существует ряд трудностей, связанных с различиями в понимании гендера и сравнительной новизной этого понятия. Проблема усугубляется значительным и постоянно растущим числом переводов литературы по гендерной проблематике. Причем переводы не всегда качественные, по этой причине растет число терминологических окказионализмов, например, *речевой пол*, *гендерное поле в тексте* [5. С.18]. Значительная часть трудов, посвященных полоролевой дифференциации общества, написана до возникновения понятия *гендер* и оперирует словами *sex*, *sexuality* даже в тех случаях, когда речь идет о социальных аспектах взаимодействия полов. Во многих англоязычных трудах оба термина используются параллельно. Заметна и противоположная тенденция – стремление заменить слово *пол* (*sexus*) термином *гендер* (*gender*). По мнению А.В. Кирилиной и других отечественных исследователей, необходимо упорядочить использование этих понятий. Пол отражает прежде всего анатомо-физиологические особенности человека. Термин *гендер* представляет собой одновременно процесс и результат встраивания индивида в социально и культурно обусловленную модель мужественности и женственности, принятую в данном обществе на данном историческом этапе [5. С.24]. Это элемент современной научной модели человека. Но в самом языке, в его лексических значениях представлен именно пол. *Гендер* – это лингвистический фактор, но его содержание может быть раскрыто путем анализа различных структур языка [5. С.24]. Возможен, например, анализ словарных дефиниций слов, выражающих экзистенциальный статус личности, то есть исследование того, как социокультурные факторы влияют на формирование лексического значения и его отражение в лексикографической практике.

### **1.2. Отсутствие идеологической ангажированности.**

По мнению Д.О. Добровольского и А.В. Кирилиной, в России наблюдается рост феминистской идеологии [2. С.20]. Принимая во внимание те ограничения, которые накладывала на свободу научного поиска марксистская идеология, нет никаких оснований утверждать, что любая другая идеология, в том числе феминистская, скажется на развитии науки более благотворно, чем

марксизм-ленинизм. В исследованиях, в которых доминирует идеология, обнаруживаются субъективизм, предвзятость суждений и выводов, нарушение лингвистических процедур. Зачастую пренебрежение данным требованием порождает и дальнейшие методологические ошибки, позволяющие усомниться в подлинной научности исследования.

**1.3. Запрет на имплицитные экстраполяции.** Данное методологическое требование запрещает перенесение результатов исследования одной области на другие, пока между ними не установлена прямая взаимозависимость. Часто можно наблюдать приписывание лингвистическим категориям содержательных характеристик. Эти характеристики, само наличие которых неverifiedируемо в рамках лингвистики, иногда берутся за основу дальнейшей аргументации, что с неизбежностью приводит к выводам, валидность которых не может быть доказана [2. С.23]. Например, взяв за основу какой-либо лексикографический источник, исследователь может провести подсчет соотношения существительных женского и мужского пола. Если он при этом попытается проинтерпретировать эти факты в гендерном смысле, т.е. попытается утверждать, что преобладание существительных мужского рода свидетельствует о мужском, а лексем женского рода – о женском сексизме в языке, он тем самым выведет свое исследование из сферы науки [2. С.23]. Из данного требования проистекает и следующее методологическое требование, которое имеет характер частнонаучного.

## **2. Частнонаучные требования**

**2.1. Недопустимость перенесения стереотипов мужественности и женственности, установленных для тех или иных языков, без должной проверки на материал других языков.** Игнорирование специфики изучаемого языка приводит к весьма вольной трактовке материала. Например, исходя из андроцентричности немецкого и английского языков, ряд исследователей делает поспешный вывод об андроцентричности других языков, в том числе русского. По наблюдению А.В. Кириловой, факт андроцентричности естественного языка является универсальным [2. С.33]. Но степень андроцентричности разных языков может быть различной и зависеть от специфики концептуализации понятий в данном языке, а также от его особенностей.

Рассмотрение гендерных аспектов языка и коммуникации вне культурного контекста нельзя считать научным. Игнорируя особенности изучаемого языка в общем контексте культурного своеобразия, исследователь тем самым нарушает одно из основных требований, предъявляемых к научной работе. Исследование, претендующее на объективность, не должно основываться на **этнических стереотипах**, поскольку рассуждения автора, исходящего из такой заранее заданной установки, сводятся только к иллюстрации своих собственных предрассудков. Иначе говоря, исследователь видит только то, что хочет увидеть. Так, немецкая исследовательница К. Тафель, демонстрируя циничное отношение к женщине в русской культуре, приводит примеры, придуманные ею самой, а не взятые из аутентичных текстов художественной литературы, например, *Мы знаем, что русский очень любит пить водку*; или – *Мы знаем, что русский часто бьет свою жену* [2. С.31].

**2.2. Признание конвенциональности гендерного фактора в коммуникации.** На раннем этапе или так называемом «алармистском» этапе становления феминистской лингвистики был сделан ряд выводов, обоснованность которых в дальнейшем не подтвердилась. В частности, не был доказан факт решающей значимости пола среди других параметров человеческой личности, в то время как на этом тезисе строились и продолжают строиться многие утверждения. Так, по мнению Хиршауера, распространены ситуации и контексты, когда пол нерелевантен для общения [3. С.44]. Нет оснований придавать ему больше значимости, чем фактору возраста, профессии, уровня образования и т.д. Кроме того, ряд исследований показывает, что названные параметры в большинстве случаев взаимодействуют, поэтому определить, где заканчивается влияние одного и начинается воздействие другого, весьма затруднительно. Московская гендерологическая школа отрицает перманентное присутствие категории «гендер» в языке и речи [4. С.10]. Гендер признается «плавающим» параметром, то есть фактором, проявляющимся с неодинаковой интенсивностью, вплоть до полного его исчезновения в ряде коммуникативных ситуаций. Такая постановка вопроса является наиболее современной и соответствует данным, полученным в новейших исследованиях по социальной психологии и социологии.

Современные теории социальной идентичности рассматривают гендер как разыгрываемый или конструируемый в ходе коммуникативного воздействия феномен. Основная задача лингвистической гендерологии, по мнению А.В. Кирилиной, заключается не в исследовании влияния пола на коммуникативное поведение и использование языка, а в изучении средств, которыми располагает язык для конструирования гендерной идентичности, а также интенсивности конструирования в различных коммуникативных ситуациях и влияния экстралингвистических факторов на этот процесс [4. С.9].

**2.3. Сочетание количественных и качественных методов исследования.** В середине 90-х годов, по данным Коттхофф, при исследовании гендерных аспектов коммуникации преобладали количественные методы, наиболее популярными из которых были подсчет длительности речевых отрезков, количества перебиваний и смен тем диалога. Однако сами по себе эти характеристики не могут считаться показательными, так как зависят от контекста и приобретают значимость лишь во взаимодействии с иными феноменами, зависящими от культурных традиций данного общества [3. С.46]. В настоящее время наблюдается прямо противоположная тенденция: пренебрежение количественными методиками анализа данных и статистической проверкой выдвигаемых гипотез, что ставит под сомнение некоторые положения и выводы лингвистической гендерологии в целом. Анализ работ в области собственно гендерной теории показал, что на данный момент наблюдается явное превалирование качественной методологии [1. С.35]. К числу важнейших методологических недостатков относится работа с не вполне представительным материалом, прежде всего, количественно небольшими выборками. Данная проблема при изучении коммуникации может решаться развитием коллективной работы ученых в крупных долгосрочных проектах, позволяющих получить репрезентативный материал и валидные данные, а также четко разграничить гендерный и другие параметры [4. С.7]. Таким образом, любые качественные выводы и гипотезы должны подкрепляться определенной статистической проверкой и количественной обработкой получаемых данных. Лишь большой, по возможности, исчерпывающий объем проанализированного материала дает

возможность обоснованной оценки культурных стереотипов и выявления оценок и семантических областей, релевантных для экспликации исследуемого концепта. Использование количественной методологии придает исследованию прикладной характер. На ее основе возникли, в частности, методики, связанные с изучением речи в экспертном плане (судебная автороведческая экспертиза установления пола автора текста и фоноскопическая экспертиза речи), а также методики изучения вторичной языковой личности [1. С.36]. Это способствует переводу гендерных исследований в более практическую сферу и еще раз подчеркивает их актуальность и полезность.

**2.4. Четкое разграничение синхронного и диахронного подходов к языку.** При исследовании того или иного материала, в частности лексикографических источников, важно учитывать фактор времени. Интерпретируя лингвистические факты, нельзя игнорировать социально-культурные условия их возникновения и развития. Например, изучая справочники по славянской мифологии, исследователь может отметить высокую частотность лексемы «баба» и интерпретировать этот факт как пренебрежительное отношение к женщине со стороны автора словаря. Тем не менее, нельзя забывать о том, что в крестьянской среде, о которой прежде всего идет речь в справочниках, данная лексема не обладала отрицательными коннотациями. Автор словаря стремится наиболее адекватно воссоздать мифологическую картину мира, и эта цель обуславливает использование соответствующей лексики.

Таким образом, исследователи, работающие в области лингвистической гендерологии, должны соблюдать общеметодологические требования, стандартным образом предъявляемые к любому анализу, претендующему на статус научного. Исследование должно опираться на репрезентативный эмпирический материал, источники и состав которых особо оговариваются. Любые выводы, сделанные на основе интерпретации нескольких случайно оказавшихся в поле зрения языковых фактов, не доказывают ничего, кроме того, что данные явления данного языка устроены так, а не иначе [2. С.22]. Еще одним важным общенаучным требованием является запрет на перенос результатов описания одной области в некую другую область, до тех пор, пока

наличие причинно-следственной связи между этими областями не будет однозначно доказано. В лингвистическом исследовании недопустима идейная ангажированность, нарушающая объективность анализа. Помимо общеметодологических существует и ряд более конкретных требований. Серьезной методологической ошибкой является гиперболизация значимости пола в коммуникации. В настоящее время доказан тот факт, что во многих коммуникативных ситуациях наблюдается нечеткое разграничение по полу, а также большая вариативность способов его выражения, что говорит о частой нерелевантности данной категории. Наконец, неприемлемым для научного исследования является смешение синхронического и диахронического аспектов в отношении источников исследования. Устаревший языковой материал не может служить основанием для выводов, затрагивающих современную культурную реальность.

### **Библиографический список**

1. Горошко Е.И. К вопросу о соотношении количественных и качественных методов анализа данных в лингвистической гендерологии // Материалы Третьей международной конференции «Гендер: язык, культура, коммуникация». 27–28 ноября 2003 г. М., 2003.
2. Добровольский Д.О., Кирилина А.В. Феминистская идеология в гендерных исследованиях и критерии научности // Гендер как интрига познания / Сост. А.В. Кирилина. М., 2000.
3. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. М., 1999.
4. Кирилина А.В. Гендерные исследования в отечественной лингвистике: проблемы, связанные с бурным развитием // Доклады Второй международной конференции «Гендер: язык, культура, коммуникация». 22–23 ноября 2001 г. М., 2001.
5. Кирилина А.В. О применении понятия гендер в русскоязычном лингвистическом описании // Филологические науки. 2000. №3.
6. Колесникова М.С. Лексикографические аспекты современных гендерных исследований // Гендер как интрига познания / Гл. ред. И.И. Халева. М., 2002.



## **Актуальные проблемы педагогической культурологии**

В современных условиях в научной литературе по проблемам обучения преобладает точка зрения о необходимости культурологического подхода к изучению различных дисциплин. Культурологический подход к содержанию и методам обучения предполагает усвоение учащимися в процессе изучения различных дисциплин жизненного опыта народа, его культуры (национальные традиции, религия, нравственно-этические ценности, искусство) и духовно-эстетическое воздействие на мысли, чувства, поведение, поступки обучаемых.

Исследование культуры имеет глубокие философские традиции и привлекает внимание представителей других наук, таких, как археология, этнография, психология, педагогика, история, социология. “Основные направления культурологических исследований определяются возможностями культурологии (что и выделяет ее из других современных дисциплин гуманитарного цикла) в художественно-эстетическом воздействии на личность, а содержащийся в самом категориальном ядре науки о культуре массивный пласт аксиологии (учения о ценностях) позволяет ей выступать фундаментом гуманитаризации высшей школы” [4. С.4]. Не только вуз, но и школа призваны утверждать культ знания, нравственности и культуры. С этой целью необходимо реализовывать интегративные программы углубленного изучения в общеобразовательной школе русской истории, русской литературы, русского литературного языка и русской культуры, которые отражают русский национальный характер.

Русский язык принадлежит к национальным культурным ценностям и составляет часть мировой культуры. Поэтому у школьников необходимо формировать взгляд на родной язык как национальный феномен, воспитывать уважение к языку, так как “уважение к родному языку является отражением уважения к родной земле, родному народу, его истории, его духовности, то есть формой национального самосознания; именно через родной

язык постигаются особенности характера, бытия, развития родного народа, его менталитет» [2. С.6].

Культурологический аспект в преподавании русского языка находит свое воплощение в постановке и решении следующей задачи: ознакомление школьников с культурой России, истоками этой культуры и ее достижениями, воспитание у школьников чувства национальной гордости посредством изучения русского языка, так как язык – хранитель знаний о культуре народа. «Полноценное освоение родной культуры неразрывно связано с погружением в мир духовных ценностей родного народа, с формированием способности учащихся к заинтересованному восприятию национальной культуры, потребности в личном участии в творческом процессе познания, воспроизведения образцов национального традиционного искусства и сохранения его для потомков. Эта цель предполагает создание дидактико-методических условий для формирования гуманистического сознания у школьников как субъектов культурно-деятельного процесса в системе воспитательной работы общеобразовательной школы» [3. С.24–25].

Духовное богатство составляют исторические ценности, созданные народом и постоянно пополняющиеся новыми произведениями искусства, образующие единый целостный процесс развития культуры. Особое место в этом процессе занимает народное декоративно-прикладное искусство – своеобразные художественные предметы, отличающиеся неповторимостью форм и декоративным убранством. Народное творчество тесно связано с окружающим миром. В содержании большинства его произведений многое идет от природы – от земли, леса и трав, воды и солнца, от всего живого, что любит и ценит человек.

Таким образом, творческая сила народного искусства скрыта в его связях с природой и искусством. «Как часть культуры народное искусство – это сама природа и историческая память народа, необрывающаяся связь времен. Эстетическое единство, цельность народного искусства есть свидетельство его высokonравственных основ» [5. С.19]. Поэтому очень важно знакомить учащихся с этой частью культуры, опираясь прежде всего на принцип текстовой основы урока, реализация которого осуществляется путем использования текстов, содержащих ин-

интересный познавательный материал о русской культуре, затрагивающий эмоциональную сферу личности учащихся [1].

Частью культуры народа является живопись. Произведения русских художников являются мощным источником получения культуроведческой информации, духовного обогащения и эстетического воспитания. Живописное полотно воздействует на чувства учащихся яркими запоминающимися образами, способствуя развитию у них духовно-ориентированного мышления, обогащая их словарный запас. Поэтому весьма важен вопрос об отборе картин русских художников для проведения уроков в культурологическом аспекте.

“Использование произведений живописи на уроках русского языка позволяет реализовать общедидактический принцип соединения обучения с воспитанием, содействует мировоззренческому и эмоционально-эстетическому воспитанию учащихся, способствует пробуждению у обучаемых интереса, уважения и любви к народу – носителю языка как создателю шедевров искусства” [6. С.18].

Важным критерием отбора картин для уроков русского языка является возможность формирования культуроведческой компетенции учащихся, ознакомление их с историей, традициями, бытом народа. С этой же целью большое внимание необходимо уделять искусствоведческому тексту. “Под искусствоведческим текстом понимается текст, написанный художником, искусствоведом, педагогом, преподавателем по изобразительному искусству, в котором непосредственно описывается содержание той или иной картины и средства выражения замысла художника, оцениваются достоинства или критикуются недостатки того или иного произведения” [1. С.42]. В культурологическом аспекте интересной является проблема воспитания культуры чувств. “Поэтические страницы русской лирики и русской прозы оказывали и оказывают облагораживающее влияние на становление Личности, на самоусовершенствование культуры человеческих чувств, гуманистической нравственности, душевной чистоты и красоты...” [3. С.33].

К русской лирике можно отнести романсы, которые являются частью русской культуры. В тексте романса отражается настоящее чувство. Образы-символы в текстах романсов могут

оказать значительное влияние на воспитание подлинной культуры чувств у учащихся.

Итак, использование произведений народного декоративно-прикладного искусства, русской живописи, искусствоведческих и поэтических текстов на уроках способствует формированию культуроведческой компетенции учащихся, что является одной из важнейших проблем педагогической культурологии.

### **Библиографический список**

1. Волкова Т.Н. Педагогическая лингвокультурология. Иваново, 2000.
2. Дейкина А.Д. Формирование у школьников взгляда на родной язык как национальный феномен при обучении русскому языку в средней школе: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994.
3. Донская Т.К. Русская национальная школа: проблемы и решения. СПб, 1998.
4. Культурология в вопросах и ответах / Под ред. проф. Г.В. Драча. Ростов н/Д, 1997.
5. Некрасова М.А. Народное искусство как часть культуры. М., 1983.
6. Ходякова Л.А. Живопись на уроках русского языка. М., 2000.

**Ю.А. Гришенкова**  
(Ярославль)

### **Отражение социальных изменений в языке права (на примере семейного законодательства Германии)**

Общество и право неразрывно существуют уже на протяжении нескольких столетий. Право является порождением любого общества, которое достигает того уровня развития, когда существующая в нем власть желает легитимировать себя. В то же время право является прямым отражателем общественных настроений, морального и материального развития общества. Право есть воля государства, облаченная в конкретную языко-

вую форму, и по тому, какая форма выбрана для того или иного правового предписания, можно многое сказать о самом обществе, применяющем такое право. Мы не претендуем на полное раскрытие всех языковых особенностей семейного права Германии. Нашей целью является показать, что изменения общественного мнения, отношения к тем или иным проблемам в семейном праве влечет с неизбежностью языковые изменения. Данное положение мы попробовали раскрыть при помощи двух, как нам представляется, наиболее ярких примеров.

#### 1. Переход от «*uneheliches Kind*» к «*nichteheliches Kind*»

Слово *unehelich* впервые было употреблено в Саксонском Зерцале (*Sachsenspiegel* – сборник феодального права Германии XIII век) в сочетании *unehelicher man* в смысле бесправный (*rechtlos, gesetzlos*). Ульрике Хайбах, проводя исследование этого понятия, пришла к заключению, что оно возникло в период перехода от исключительно латинских обозначений правовых понятий к образованию и нахождению их немецких эквивалентов и является точной калькой с латинского *illegitimus* [1. С.214]. В таком же смысле употребляет это понятие Швабское Зерцало (*Schwabenspiegel*), которое было создано при несомненном влиянии Саксонского Зеркала. Как отмечает Хайбах, слово *ehelich* понималось как *zug Ehe gehörig* [1. С.215]. С конца XVII века это понятие применяется как в праве, так и в повседневной разговорной речи. В конце XIX века оно попадает в текст Гражданского кодекса Германии (ГКГ), изданного под редакцией Планка в 1880 году.

В 1969 году в ФРГ была проведена реформа, которая изменила правовое положение внебрачных детей, и существовавшее до тех пор понятие *unehelich* было заменено на *nichtehelich*. Впервые вопрос о замене одного понятия на другое был поднят еще в 1940 году, когда был принят закон, вносивший изменения в семейное и наследственное право. Согласно этому закону внебрачные дети должны были быть освобождены от ярлыка неполноценности и, соответственно, к ним в будущем не должно было быть применено понятие *unehelich*. В действительности же, в ст. 1705 ГКГ 1896 года, описывающей правовое положение внебрачных детей, нормы, применяемые к ним, по своему содержанию указывали на их второстепенное положение по срав-

нению с детьми, рожденными в законном браке. Тем самым общество давало моральную оценку таким фактам. Во времена Веймарской республики было сделано несколько попыток законодательно нивелировать правовые различия между внебрачными детьми и детьми, родившимися в законном браке, однако все эти попытки на стадии принятия закона разбивались о неприятие их консервативно настроенным большинством. Во времена господства национал-социалистической идеологии законодатель предпринял очередную попытку уравнивать в правах законных и незаконных детей, однако эта прогрессивная на сегодняшний день точка зрения была продиктована не изменениями в моральных настроениях в обществе, а заботой о росте народонаселения Германии. Однако по причине военных действий принятие изменений к закону было отложено, и закон продолжал действовать в своих старых формулировках.

Наконец, в 1969 году была проведена уже выше упомянутая реформа, изменившая положение внебрачных детей, и понятие *unehelich* было заменено на *nichtehelich*. Однако эти языковые изменения были продиктованы опять же не изменившимися моральными настроениями в обществе, а по рекомендации Комитета по правам человека от 9 мая 1969 года. Как отмечает Хайбах, новые формулировки были призваны показать новый путь развития немецкого права в противовес довоенному, периода национал-социализма [1. С.223].

Если посмотреть на эту проблему в отрыве от политики, то встает логичный вопрос, является ли замена отрицательной приставки *un-* на отрицательную частицу *nicht* улучшением в формулировании правового понятия. Если рассматривать развитие этих слов в историческом ракурсе, то и *un* и *nicht* отсылают нас к индогерманскому корню *ne*, который обозначал отрицание. Из него возникло древневерхненемецкое *nein*, из которого возникло средневерхненемецкое *niht* и нововерхненемецкое *nicht*. Точно так же индогерманский корень *ne* в древневерхненемецком развился в форму *un*, обозначающую отрицание. Уже с конца XVII века четко прослеживается различное содержательное наполнение *un* и *nicht*, которое сохранилось и по настоящее время. В словаре современного немецкого языка можно прочитать, что приставка *un-* используется для обозначения чего-либо не-

приятного, отрицательного и осудительного, в то время как *nicht* воспринимается как безоценочное отрицание [2]. В связи с этим стоит отметить тот факт, что с введением в употребление в ГКГ понятия *unehelich* произошел позитивный толчок в развитии дальнейших реформ по изменению правового положения внебрачных детей, которые в конечном итоге привели к полному уравниванию их в правах с законными детьми.

## 2. Переход от «*väterliche Gewalt*» к «*elterliche Sorge*»

Вспоминая историю развития семейного права Германии, следует отметить, что полнота власти в решении любых семейных вопросов принадлежала мужу, отцу. Эти исторически сложившиеся отношения в патриархальной семье оправдывают появление такого понятия, как *väterliche Gewalt* (власть отца). Само понятие возникло в XVI веке во времена активной рецепции римского права в немецкое право и является, вероятно, дословным переводом термина римского права *patria potestas*, который провозгласил господство *pater familias* над всеми другими членами семьи [1. С.223]. Первое упоминание этого понятия в его немецком варианте восходит предположительно к 1509 году, когда в Аугсбурге были напечатаны Рекомендации по применению семейного права [1. С.281]. Выражение *väterliche Gewalt* вошло прочно в немецкий язык права, чему до конца XVIII века существуют многочисленные подтверждения. Однако уже текст норм семейного права в изданном в 1896 году ГКГ не содержит этого понятия. На этом основании можно сделать вывод, что к концу XIX века это понятие вышло из употребления. На его место пришло понятие *elterliche Gewalt* (родительская власть), которое уже можно найти в тексте ГКГ 1896 года издания. Хотя понятие «родительская власть» предполагает одинаковые права обоих супругов по отношению к детям, в действительности же здесь не было и речи ни о каком равноправии. Безусловно, муж и отец являлся носителем всех прав и обязанностей, возложенных на него родительской властью. И лишь в случае его смерти или недееспособности жена, мать занимала его место.

В XX веке призывы к равноправию для женщин стали звучать все отчетливее. Их конституционные основы можно найти в ст.3 Конституции Германии. Первой ласточкой в развитии этого процесса стало принятие в 1957 году закона о равно-

правии (Gleichberechtigungsgesetz) [3], согласно которому родительская забота должна осуществляться обоими родителями совместно. Однако ГКГ в ст.1628 и после 1957 года содержал положение о решающем праве отца, которое было отменено решением Федерального Конституционного суда 29.07.1959 г., но выражение *elterliche Gewalt* осталось неизменным, поскольку его формулировка не содержала прямого указания на отсутствие равноправия. Только в 1979 году понятие *Gewalt* (власть) было заменено понятием *Sorge* (забота, ответственность).

Слово *Sorge* восходит к индогерманскому корню *suerg*h со значением: *sorgen* (заботиться), *sich kümmern* (беспокоиться), а также *krank sein* (болеть). В древневерхненемецком слова *sor(a)ga*, *sworga* употреблялись идентично значениям слов *Sorge*, *Besorgnis* (опасение, тревога), *Mühe* (старание, усилие), *Aufmerksamkeit* (внимание). Это же значение слово *Sorge* сохранило и в средневерхненемецкий период. С рецепцией римского права в XV веке и до XIX века слово *Sorge* рассматривалось в качестве немецкого эквивалента к латинскому слову *cura* [1. С.286].

В настоящее время сама формулировка *elterliche Sorge* в языке права является полутермином. В языке права ГДР это выражение встречается уже в 1950 году в Законе о защите материнства и детства и о правах женщины. В законодательстве ФРГ это понятие появилось немного позднее. В начале 70-х годов XX века формулировка *elterliche Gewalt* активно критиковалась как более не соответствующая времени, так как семейные отношения более не рассматривались как отношения власти и подчинения. В этой дискуссии существовало множество предложений по изменению этого понятия. Выражение *elterliche Sorge* было выбрано как наиболее соответствующее в языковом и содержательном плане для обозначения правовых взаимоотношений между родителями и детьми. Таким образом, это понятие перешло из языка права ГДР в язык права ФРГ с введением в действие закона, вносящего изменения в ст.1626 ГКГ в 1979 году.

Два приведенных выше языковых примера являются далеко не единственными, однако они наиболее ярко показывают тенденцию, когда законодатель отходит от традиции, сложившейся веками, в пользу наиболее четкой фиксации правовых



предписаний, исходящих от государства как выразителя воли всего общества. Это представляется нам прогрессивным явлением, так как чем точнее формулировка закона, тем выше не только его понимание в обществе, но и гарантия его исполнения.

### **Библиографический список**

1. Heibach, Ulrike: Familienrecht in der Rechtssprache. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris, 1991.

2. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Hrsg.: R. Klappenbach, W. Steinitz. Berlin: Akademie Verlag Bd. 4 1974, Bd. 5 1976.

3. Gesetz über die Gleichberechtigung von Mann und Frau auf dem Gebiete des bürgerlichen Rechts (Gleichberechtigungsgesetz) vom 18.06.1957.

**В.Д. Девкин**  
(Москва)

### **Встреча с немецким сленгом**

Русские германисты и все связанные так или иначе с немецким языком проявляют большой интерес к сленгу. Сленг – термин англистики для обозначения экспрессивного пласта разговорно окрашенной и сниженной лексики. В немецком и русском языкознании этот термин непопулярен. Более того, авторитетом профессора И.Р. Гальперина «сленг» был предан анафеме как недостаточно чёткий и определенный и потому признан не только нежелательным, но крайне вредным.

В свое время эта категоричная расправа с данным языковедческим понятием имела ряд печальных последствий. Так, например, подготовившему докторскую диссертацию по английскому сленгу В.А. Хомякову пришлось перекраивать её на куда как менее приемлемое, совершенно обветшавшее оформление так называемого просторечия.

Несмотря на зыбкость границ сленга и его мобильность, народ пользуется им целые столетия, и если бы можно было измерить каким-нибудь механизмом меткость и уместность соответственно коммуникативным условиям его применения, то была бы бесспорно доказана его необходимость и оправданность. Это касается основного – жизненности и, несмотря ни на что, точности и определенности его существования. А вот, как ни странно, языковедческое описание этого явления продолжает отставать от жизни и не научилось подмечать основное, устойчивое и нестабильное, переменное в сленговом изложении мыслей и чувств. То, чем мастерски владеет малообразованный англичанин, предельно метко и безошибочно называя вещи своими именами, ученый лингвист не научился интерпретировать и филологически грамотно, профессионально толковать. Природа сленгизма остается во многом неразгаданной.

В этой связи нетрудно понять повышенное внимание всех, кому дорог язык, к общенародным средствам экспрессивизации, обновления и зачастую совершенствования своего основного орудия общения.

Одна из ведущих и авторитетных газет Германии «Frankfurter Allgemeine», пожалуй, несколько больше других ежедневных изданий вникает в суть языка. Не случайно именно она не приняла новую орфографию и продолжает издаваться на старой. Никто не проводил этого сравнения, но вполне вероятно, что на ее страницах чаще, чем в других немецких газетах, затрагиваются проблемы языка. Так, например 11.05.03 Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung Nr. 19 в разделе Feuilleton поместила редакционную (без указания автора) статью „Das Wörterbuch des neuen Deutschland“. Этому словарю предпосланы следующие вводные замечания. За ними следуют сорок слов, которые здесь воспроизводятся.

Den Roman dieser Tage schreiben nicht die Schriftsteller. Bohlen, Effenberg, „Bild“ und die Folgen: Was heute die Sprache prägt, das sind die Stimmen einer anderen Schicht, die andere Bilder und Begriffe kennt. Vielleicht ist das ein Kulturbruch, vielleicht ein Akt der Emanzipation. Auf jeden Fall ist die Sprache das Terrain, auf welchem der Kampf um die kulturelle Hegemonie ausgetragen wird.

Wer sich darin behaupten will, muss diese Wörter nicht mögen. Er muss sie aber kennen. Es ist die Sprache einer Gesellschaft, die beim Anblick ihrer selbst in Wut gerät.

**abderben:** Feiern, Spaß haben. „Heute abend werden wir richtig abderben!“

**abdönern:** Darmgase entweichen lassen.

**Buana:** Demutsvolle Anrede aus den frühen Tarzan-Filmen, heute mit kolonial- und selbstkritischen Bezügen: „Ich wollte von ihm [Thomas Anders] immer ‚danke, danke großer Buana!‘ hören“ [1. S.96].

**bügeln:** „Er bügelte mich kräftig zusammen“ [3. S.21]. Nicht zu verwechseln mit → „plätten“.

**Detlevschleuder:** Detlev/Detlef ist die verkürzte Form des altdeutschen Namens Dietleib – „diot“ bedeutet Volk, „leib“ bedeutet Sohn; das Wort Schleuder stammt vom frühneuhochdeutschen „slewder“ oder „schleuder“, letzteres wurde von Luther in die Literatursprache aufgenommen. Eine Detlevschleuder ist eine Herrenhandtasche.

**Elektrozaunpinkler:** Mutiger Mensch. Beispiel einer Reihe sogenannter polysynthetischer Begriffe, die als Reaktion auf die seit längerem grassierenden Weichei-Synonyme entstanden sind (Warmduscher, Beilagenesser, Rückwärtseinparker). „Harteier“ sind demnach auch Hooligan-Schubser, Beim-Sex-falschen-Namen-Haucher, Mit-Nasenbluten-auf-Hai-Zuschwimmer oder > Pitbullzurückbeißer. Vergleiche dazu auch → Verpisser.

**Feigling:** Von „feigi“, „zum Tode bestimmt, dem Tode nahe, gottlos“ (8./9. Jahrhundert), auch mittelhochdeutsch „veige“, „zum Tode bestimmt, verwünscht, ein / geschüchtert, biegsam, schlank“. Diese Bedeutung wird auch durch Luthers Bibelübersetzung verbreitet. Das Wort Feigling gibt es erst seit dem 18. Jahrhundert. Heute: „Ich fuhr erst mal zur nächsten Tankstelle und kippte mir einen kleinen Feigling rein, um mich zu beruhigen“ [3. S.287]. Dazu in „Bild“ über den „Kult-Schnaps“ Kleiner Feigling (Wodka mit Feige, 20%): „Den Feigling vorher 10 Sekunden kopfüber auf den Tisch klopfen. Nach dem Öffnen den Deckel auf die Nase stecken und die Flasche zwischen die Zähne nehmen. Dann „Ex'kippen, ohne die Hände zu Hilfe zu nehmen.“

**Flocken:** Vom althochdeutschen „flocko“, „Flaum“. Auch oberdeutsch „Flocken“, „wollene Mönchskutte“. Heute: „Zack – mit einem Schlag waren 125 000 Flocken von meinem Konto weg“ [3. S.159].

**fraggen:** Abknallen, töten (in Computerspielen); abgeleitet vom englischen „to frag“, das im US-Militär-Slang den Angriff mit einer Handgranate auf eigene Kameraden bezeichnete. Das Wort wurde im Vietnamkrieg geprägt, wo oft Offiziere zum Ziel des „fragging“ wurden.

**Fuffzehn:** „Eine Fuffzehn machen“ – eine irreguläre Arbeitspause einlegen.

**Heiopei:** Eine sprunghafte, unzuverlässige Person, die opportunistisch ihr Fähnchen in den Wind hängt (Ruhrgebietsdialekt) – zum Beispiel „Den Heiopei bunkert seine Möpfe inne Schublade vonne Kommode vonne Omma“. „Wenn er noch mal eine große Nummer boxen sollte, nicht irgendeinen Heiopei aus der Provinz, würde ich mich sogar an den Boxring stellen und ihm die Daumen drücken. Graciano [Rocchigiani] ist wirklich in Ordnung“ [3. S.130].

**Hose:** „Einen auf dicke Hose machen“. Auch: „Einen Dicken machen“. Vergleiche die Synchronfassung des brasilianischen Favela-Films „City of Gods“: „Mach mal nich so'n Dicken.“

**knäcke:** In Ordnung. Zirkuliert verstärkt unter jungen Christen: „Jesus ist cool, auch wenn du es nicht glaubst und vielleicht denkst, daß ich etwas matsche in meiner Birne bin. Die Freundschaft zu ihm ist es wert, daß manchmal irgendwelche Spacker denken, daß ich nicht mehr ganz knäcke bin!“ Abweichende Bedeutung: egal („Das ist mir total knäcke“).

**Lampe:** „Die Lampe anhaben“ – jemand ist betrunken.

**lecker:** Vom althochdeutschen „lecken“ (8. Jahrhundert), auch altsächsisch „likkon“, altenglisch „liccian“ – „mit der Zunge über etwas streichen“. Heute: „So richtig lecker sah Michelle (31, „Wer Liebe lebt“) beim Amadeus Award auf dem ORF-Gelände in Wien aus – in einem kleinen Hauch von Nichts, ein paar schwarze Pailletten über den michelligen Hügel“ („Bild“).

**leet:** Ausdruck aus der Hacker- und Gaunersprache. Abgeleitet von „elite“, oft durch Ziffern mit oberflächlicher Ähnlichkeit im Schriftbild als „1337“ ausgedrückt. Wichtig: „achten

sie bei der Kommunikation im Internet peinlichst genau auf ihre Leetness: benutzen sie keinesfalls Grossbuchstaben (caps), caps sind boese und lame, ebenso deutsche Sonderzeichen. und korrigieren sie ja keine Tippfehler im Chat, denn Backspace ist lame“ (Computermagazin „c't“ II/2000, Editorial).

**Mixi-mixi:** Bezeichnet Frauen mit anderer Hautfarbe als Dieter Bohlen und Boris Becker. „Wir stehen halt beide auf Mixi-Mixi“ [1. S.169].

**Motte:** Kleiner, unscheinbar gefärbter Schmetterling; früher hieß es: „Du kriegst die Motten!“; heute heißt es: „Volle Motte auf meine Schulter“ [3. S.131].

**Mucketoaster:** Walkman.

**Mulmeritis:** Ich hatte hochgradige Mulmeritis, weil ich mir vorstellte, was passiert wäre, wenn ...“ [1. S.122].

**Nille:** Langweiliger und naiver Mensch. Besonders verbreitet im Südbadischen. Auch: „Ich glaub', meine Nille pfeift.“

**pansen:** Abhängen, rumhängen. Ursprünglich Bezeichnung für den ersten großen Abschnitt des Magens bei Wiederkäuern, wurde in mittelhochdeutscher Zeit („panze“) aus dem altfranzösischen „pance“ („Magen, Wanst“) entlehnt. Im Gegensatz zur vorwiegend positiv konnotierten Verbform bezeichnet die Re-Substantivierung „Panse“ abwertend einen Langweiler (möglicherweise auch abgeleitet von Schimpanse). „Da kommen bestimmt nur Pansen auf die Party.“

**Pistenhuhn:** Ursprünglich aus dem Skilehrer-Slang. Heute für weibliche Diskothekenstammgäste: „Toxi reagierte, wie alle Pistenhühner in so einem Falle reagieren: Es fing an zu gackern und zu hacken: „Ey, was unterhältst du dich jetzt mit dieser Schlampe da?“ [1. S.139]. Und: „Pistenhühner legen keine Eier.“

**plätten:** Abgeleitet von „platt“ und dem mittelhochdeutschen „pletten“ für „platt machen“ oder „glatt machen“; auch: „Würfeln, plätten, siegen“, das Motto des fußballerischen Computerbrettspiels „Platt! WM-Edition“; siehe dazu Effenberg, Seite 54: „Bald war klar, dass Petra eindeutig auf Jörg abfuhr. Sie hatte schon zwei Kinder, was ihn anfangs nicht störte – zumindest nicht, bevor er sie geplättet hatte.“

**Pornobalken:** Entlehnt von griechisch „pornographos“, „über Huren schreibend“; und althochdeutsch „balko“, das sich auf

eine Erweiterung der in „Bohle“ vorliegenden Sprachwurzel zurückföhren läßt. Bedeutet Oberlippenbart. Dazu im Internet: „Also, am Samstag abend wollte ich mal so richtig abderben. Deswegen habe ich erst mal mit Schorsch tefloniert. Der war voll am abschimmeln. Konnte ihn überreden, dass wir erst mal vorglühen beim Schoppen petzen und vielleicht nebenher noch eine Mantaplatte frätzen. Als der Schorsch dann abends kam, sah er aus, als hätte er zu wenig gemoost. Deshalb wollten ihn auch seine Ellies nicht weglassen, die scheiß Erzeugerfraktion. Dann hatte der einen Pornobalken, diese Evolutionsbremse, ohne Scheiß.“

**rabenstramm:** Steigerung von „stramm“, das erstens straff bedeutet, zweitens fest und ungeniert, drittens gehaltvoll, viertens betrunken (hier auch: „straff“). Der „Rabe“ ist ein „Krächzer“ und wie viele Vogelnamen lautnachahmenden Ursprungs; abgeleitet vom althochdeutschen „rabān“ sind zu vergleichen: das lateinische „crepare“ (kurz abgebrochene Laute von sich geben, bersten, platzen) oder das russische „kro(po)tat“ (brummen, mürrisch sein). Ähnlich auch „rattenstramm“. „So was hatten wir noch nie gesehen! Bei keinem Besäufnis, nirgendwo! Der Typ war rabenstramm, vier Promille, mindestens“ [3. S.122].

**rallen:** Etwas verstehen.

**Sahne:** Werbespots für fertigen Schokoladenpudding im Becher preisen „Extra Sahne“ im Pudding, und die Werbung für Tiefkühlspinat preist den Blubb Sahne mittendrin. Bohlen/Kessler, Seite 112, über notwendige Herzensbildung zum Erkennen guter Balladen: „Andy hat noch nie in seinem Leben eine Ballade als gut erkannt. Hierfür muß man einen extra Klacks Sahne im Herzen haben.“

**Schlumpf:** Kleiner blauer Wichtel mit Stummelschwänzchen und Zipfelmützen aus den Comics des belgischen Zeichners Pierre Culliford (Peyo), seit Mitte der sechziger Jahre in „Fox und Foxi“-Heftchen veröffentlicht, als Musik-Act „Lied der Schlümpfe“ in den Hitparaden. Synonym für ungepflegtes Auftreten: „Naddel wurde immer mehr so die Abteilung Schlumpf-di-pumpf“ [1. S.265].

**Schnarchkiste:** „Schließlich hockten wir in einem Jeep und nicht in irgendeiner Schnarchkiste“ [3. S.49].

**Schnittentalarm:** Situation, in der ein Mädchen plötzlich mehrere attraktive Jungen sieht oder trifft.

**Schnitzel:** „Schnitzel braten“ bedeutet „Zungenküsse austauschen“, ein „Schnitzel“ ist ein attraktiver Junge.

**schreien:** „Gellende Laute von sich geben“ – heute: Wir „schrien uns weg“ [3. S.22].

**Schuß:** Gemeinermanisch „skiozan“ bedeutet „schleudern, schnell bewegen“; davon abgeleitet „schießen“: „ein Geschöß abfeuern, sich schnell in eine Richtung bewegen, schnell wachsen“. Heute: Effenberg, Seite 53: „Ein echter Schuß, lange Haare, gute Figur“; Seite 61: „Hätte ich gewußt, daß man als Vater nicht zur Bundeswehr braucht, hätte ich mir schon mit fünfzehn mächtig viel Mühe gegeben und bei irgendeiner Braut den richtigen Schuß gesetzt.“

**vergnutzt:** Satire „vergnutzt die Berufsstände, und dann sitzen sie alle auf dem Sofa und nehmen übel“, schrieb Kurt Tucholsky 1920. Bohlen/Kessler schreiben 2003: eine „vergnutzte Lady“ als Ausdruck für eine „Hochintellektuelle mit Brille“ – die „Tatort“-Regisseurin Ilse Hoffmann.

**Verpisser:** Eigentlich reflexiv „sich verpissen“, sich davonmachen, sich drücken. Effenberg auf Seite 194 über Lothar Matthäus: „ein echter Verpisser“. Siehe dazu etwa den Ratgeberschreiber Wolf W. Lasko, „Personal Power. Wie Sie bekommen, was Sie wollen“ über drei „Verpisser-Routen“, die intellektuelle Variante, die Ersatz-Variante, die Vermeidungs-Variante: „Viele Menschen verfallen auf eine geniale Idee, sich zu rechtfertigen oder anderen die Schuld zuzuschieben. Rechtfertigung und Schuldzuweisung – ein interessantes Zwillingsspaar, das zusammengenommen ungemein stark wirkt.“

**wackeldackelmäßig:** Nach den 1967 in Mode gekommenen Plüschhunden für die Hutablage des Familienautos, heute als abwertende Bezeichnung übertriebener Skepsis in Plattenfirmen: „Plötzlich saß da ein Heer von Bedenkenträgern, die wackeldackelmäßig den Kopf schüttelten, auf den Teppich guckten und mit den Füßen scharften“ [1. S.111].

**würfeln:** „Sich würfeln“ – „sich prügeln“.

**zerbasteln:** Etwas zerstören, speziell bei Randalen. Aber auch Originalton eines 15-Jährigen am 1. Mai 2003 in Kreuzberg:

„Die sind schon alle zerbastelt“, was bedeutet, daß alle seine Freunde verhaftet worden waren.

**Zwiebacksäge:** Kleine Enduro-Mokicks, vermutlich nur in Ostdeutschland.

По мнению немецких коллег, это своеобразный «рабочий срез современной лексики», не ультрановой, не сверхупотребительной, не противопоставленный остальной сленговой и субкультурной номинации. Это пища для размышления, для критической оценки, для сравнения ее с прочей субстандартной назывной основой.

Поскольку вступление начинается упоминанием двух немецких кумиров, пользующихся невероятной популярностью и признанием очень широкой публики, следует их представить. Один из них – Штефан Эффенберг (бог футбола), а другой – Дитер Болен (эстрадный певец, не сходящий со страниц бульварных журналов благодаря своим похождениям любовного и приключенческого свойства). В 2003 году вышло по самостоятельной книге с жизнеописанием каждого из них, осуществленным как в том, так и в другом случае «собственными силами», с привлечением соавтора-литератора.

Проходимцам книжной торговли ничего не стоит в рекламке сказать следующее, чтобы всучить невзыскательному стаду болельщиков жалкое чтиво: „Zum ersten mal ergreift Stefan Effenberg jetzt selbst das Wort – und erweist sich als origineller und sensibler Erzähler. Manches aus seinem Leben klingt, als wäre es von einem phantasievollen Romancier auf das Papier gebracht worden.“ В переводе на русские деньги за каждую книжонку Ш. Эффенберга продавцы книг кладут себе в карман 700 рублей. Не отличающийся скромностью автор начинает словами: „Sie haben das Buch gekauft! Gut! Denn jetzt haben Sie einen Klassiker in der Hand. Entspannen Sie sich und genießen Sie meine Autobiographie, es wird interessant.“ К великому сожалению, совсем наоборот. 319 страниц ни про что. Такая степень банальности, безвкусицы, пошлой заурядности, незатейливости, неприглядности, неинтересности войдет в историю нашего времени как наглядное подтверждение катастрофического упадка духовной культуры, интеллектуального обнищания, беспомощного убожества лично-



сти. Больше двадцати лет поддавать мяч ногой, правда, делать это с гениальным мастерством и серьезно ни на что не отвлекаться — это смогло потрясти многие тысячи фанатов и подарить им полное счастье в полном соответствии с их вкусом. Не все поддается описанию, словесному выражению (как, например, музыка, наслаждение одномоментным искусством театра). Если же переполненность чувств влечет к изъяснению, к потребности высказаться, рождается текст, подобный тому, несколько примеров которого можно здесь привести. Затронутые Ш. Эффенбергом темы:

1. Времяпрепровождение во Флоренции.
2. Эпизод за рулем.
3. Скандальчик в ресторане.

#### 1. Willi Lemke kauft eine Unterhose.

Meine Karriere stand auf dem Spiel, aber die würde ich mir von nichts und niemandem kaputt machen lassen.

«Was machen wir jetzt?» fragte ich Martina. Wir überlegten gemeinsam, und dann kam plötzlich Werder Bremen ins Spiel. Der Spielerberater Wolfgang Vöge stellte einen Kontakt her. Es war mittlerweile allgemein bekannt, daß ich für gar nicht soviel Geld Florenz sofort verlassen konnte.

In der Schweiz traf ich Otto Rehhagel. Martina und die Kinder kamen auch mit. Es wurde ein richtig nettes Treffen. Rehhagel erzählte von Bremen, was er da vorhatte und dass er mich unbedingt für seine Mannschaft haben wollte. «Der Verein regelt alles», sagte Rehhagel, als wir uns verabschiedeten.

Die Sache mit Bremen wurde heiß.

Ein paar Tage später rief auch noch Beate Rehhagel bei uns an und meinte, wie toll es wäre, wenn wir nach Bremen kamen. Sie würde sich schon richtig auf uns freuen.

Okay, wir waren nicht abgeneigt. Werder hatte zu der Zeit eine wirklich gute Mannschaft.

Schließlich hieß es: «Der Willi Lemke kommt und verhandelt mit dem AC Florenz und mit euch».

Wir trafen uns im Clubhaus. Stundenlang saßen wir zusammen, redeten und redeten. Laberlaberlaber. Es ging um die Ablöse, es ging um die unmöglichsten Kleinigkeiten. Ein ewiges Hin und Her. Jeder wollte der Gewinner sein, keiner wollte nachgeben und sich bewegen. Die Situation war am späten Nachmittag so verfahren, dass wir die ganze Sache abrechnen mussten.

Der gute Lemke kam ziemlich ins Rotieren. Er war morgens mit dem Flieger gekommen und hatte gedacht, dass er am Nachmittag mit dem Vertrag in der Tasche in seine Maschine steigen und abends wieder bei Mutti in Bremen sein würde. Pustekuchen. Statt dessen musste er erst mal in die Stadt rennen und sich Socken und eine Unterhose kaufen, weil er merkte: Ich werde hier wohl übernachten müssen.

Am nächsten Tag trafen wir uns wieder, doch wir traten wieder auf der Stelle. Man hatte die Hände über den Kopf zusammenschlagen können, um was für Dinge es da ging. Fragen ohne Ende, Probleme mit dem Vertrag, der Ablöse, mit allem.

«Es kann doch nicht sein, dass alles so kompliziert ist», sagte ich zu Martina. «So kommen wir niemals zu einem Abschluss.»

Wir beschlossen, dass jeder nach Hause fuhr und sich überlegte, wie es weitergehen konnte.

Willi Lemke zog also wieder ab, entschwand einen Tag später als geplant in Richtung Bremen. Ohne einen Vertrag, aber immerhin mit einer neuen Unterhose. Das war sein einziger zahlbarer Erfolg, den er vorweisen konnte.

## 2. Einmal blasen, bitte.

Im September 1998 hatten wir einen Mannschaftsabend. Richtig zünftig in einem Hofbrauhaus mit Weißwurst und Weizenbier. Hinterher zog ich mit Thorsten Fink, Sven Scheuer und ein paar anderen Jungs noch nach Schwabing, in irgendeine Bar, die gerade angesagt war. Die Stimmung war gut, die Musik in Ordnung, und es wurde auch einiges getrunken. Ich hielt mich allerdings zurück. Als ich in meinen Wagen stieg, fühlte ich mich fit. Ich fuhr nach Hause, langsam und vorsichtig, und hielt mich an alle Verkehrsregeln. Ich wollte bloß nicht auffallen und schnell ins Bett.

Als ich schon fast zu Hause war, sah ich einen Polizeiwagen an einer Ecke stehen.

O shit, dachte ich, hoffentlich haben die hier was anderes vor, als mich anzuhalten und zu kontrollieren. Aber was konnte das anderes sein? Was machte ein Polizeiwagen morgens um drei Uhr in einer total ruhigen Wohngegend? Das letzte Auto war hier wahrscheinlich vor drei Stunden vorbeigekommen. Es sah fast so aus, als hätten die hier auf der Lauer gelegen und auf mich gewartet.

Ich hatte natürlich kein Glück. Die Polizisten folgten mir mit Blaulicht. Vor meiner Haustür hielt ich an, und sie stiegen aus.

«Ihren Führerschein und den Fahrzeugschein bitte. Haben Sie etwas getrunken?»

«Ja», sagte ich. «Ich hab' was getrunken, zwei, drei Bierchen vielleicht, aber ich fühle mich fit.»

«Na, dann machen wir mal einen Test», sagte der eine Beamte. «Blasen Sie mal da rein.»

0,89 Promille zeigte das Gerät, nicht gerade schlimm, aber zu viel. Ich bin sicher, andere Polizisten hätten kein großes Theater gemacht und die Sache anders geregelt. So in dem Stil: «Herr Effenberg, Sie haben etwas zu viel getrunken, passen Sie beim nächsten Mal ein bißchen besser auf.» Irgendwas in dieser Art hätten sie gesagt und hätten sich noch zwei Autogramme geholt, und ich wäre ins Haus marschiert.

Nicht diese beiden Sportsfreunde. Sie schienen richtig Spaß zu haben, mich zappeln zu lassen. «Wir warten jetzt noch einen Moment und machen den Test noch mal.»

Die zweite Probe ergab 1,07 Promille.

«Und was nun?» fragte ich die Beamten.

«Jetzt geht es ab zur Blutabnahme. Steigen Sie bitte in unseren Wagen.»

Ich setzte mich nach hinten in den Streifenwagen. Handschellen hatten sie mir nicht angelegt, aber ich fühlte mich trotzdem wie ein Schwerverbrecher. Ich hatte vorher noch nie in einem Polizeiwagen gesessen.

Die Blutabnahme war eine Sache von ein paar Minuten. Es war mittlerweile fast fünf Uhr morgens.

«Sollen wir Sie wieder nach Hause fahren?» fragte mich einer der Polizisten.

Ich war inzwischen echt genervt. «Was glauben Sie denn? Soll ich etwa zu Fuß gehen oder mit der U-Bahn fahren?»

Auf dem Rückweg regte ich mich so auf, dass die Polizisten drohten, mich irgendwo abzusetzen. Als ich dann wieder zu Hause war, ich konnte mich noch für drei Stunden aufs Ohr legen, dann musste ich zum Training.

Mir war klar, das ich eine Geldstrafe kriegen würde. So kam es dann auch. Die Standardstrafe bei den Bayern: 10000 Mark. Diese Summe musste man schon ungefähr dafür bezahlen, wenn man auf dem Klo nicht richtig abgespült hatte. Damit war das Thema für den Verein erledigt, für mich eigentlich auch. Aber nicht für die Zeitungen.

Am nächsten Tag war die Story auf allen Titelseiten.

Giovane Elber und Marcelinho von Hertha BSC Berlin wurden später auch mit Alkohol am Steuer erwischt und verloren ihren Führerschein. Über sie wurde nicht viel geschrieben. Nur bei mir schlug es hohe Wellen. Ich fühle mich deswegen immer noch ungerecht behandelt. Ehrlich, manchmal kommen mir sogar heute noch die Tränen...

### 3. Blöde Mädchen.

Auf dem Bankett nach dem verlorenen Finale tauchten spät am Abend plötzlich zwei Mädchen auf, die sich zu uns in die Runde setzten. Es war ein sehr intimer Kreis, nur wir Spieler mit unseren Frauen und den Funktionären. Erst fielen uns die beiden Mädchen gar nicht richtig auf. Wir waren gefrustet und mit uns selbst beschäftigt, aber die taten so, als gehörten sie schon jahrelang dazu, setzten sich in die Runde und machten einen auf dicke Freunde. Auch unsere Frauen fanden die beiden mächtig aufdringlich und meckerten schon. «Woher kennt ihr die denn?»

Als die eine ein Foto mit mir machen wollte, sagte ich zu ihr: «Jetzt nicht. Wir möchten unter uns sein.» Ich lasse sonst immer Fotos machen. Ich bin da nicht so, aber die beiden Nüsse gingen allmählich allen auf die Nerven. Außerdem war ich durch die Niederlage genervt.

Die eine war besonders penetrant. Sie gab mir plötzlich eine Backpfeife und haute dann ab. Ein paar Spieler und ich liefen ihr zur

Damentoilette nach, wo sie sich einschloss. Sie hatte mich geohrfeigt. Jetzt hatte sie ein Problem. Wir machten einen auf Psycho-Terror. «Warte, warte, gleich kommen wir und kriegen dich. Dann wirst du was erleben.» Wir schlugen mit den Fäusten gegen die Tür und rüttelten an der Klinke. Das Mädchen fing an zu heulen. Wir dachten schon, die dreht in ihrem Klo komplett durch, als auf einmal der Hoteldirektor auftauchte. «Was ist denn hier vorgefallen?» Wir erklärten ihm die Sache, und der Fall war eigentlich erledigt. Sie hatte Glück, dass der Direktor kam, sonst hätte ich sie mir mal richtig vorgenommen – mit Worten versteht sich.

Am nächsten Tag gab es aber mal wieder ein paar fette Schlagzeilen gegen mich. Die Mädchen gehörten angeblich zu einer Girlie-Band und hatten einen Manager, der den kleinen Vorfall an die große Glocke hing. Wahrscheinlich brauchten die Girls ein bisschen Publicity. Mehr als La Paloma pfeifen konnten die beiden jedenfalls nicht drauf gehabt haben. Sie waren vor dieser Sache nichts und waren hinterher nichts. Null Hits, null Erfolge.

Den Verein interessierte die Sache überhaupt nicht; das war weder Hoeneß, Hitzfeld noch Beckenbauer wichtig. Ich legte mir danach einen Bodyguard zu, jemanden, der solche Leute direkt in die Tonne haute, die nur darauf aus waren, mich anzumachen. So konnte ich der Zukunft streßfrei ausgehen, ohne gleich wieder Ärger am Hals zu haben.

В автобиографии Дитера Болена нет, разумеется, такой нудной пришитости к стадиону, но эстрадная рутина берет у него свое, и он не выходит за пределы убийственно однообразных подмостковых будней и монотонных любовных историй. Вот одна небольшая проба из его книжки.

### Bierflaschen und Tomaten

Die Situation spitzte sich immer mehr zu. Wir kamen nach Kiel, wo uns fünfhundert mies gelaunte Fans erwarteten und Nora mit Eiern und Tomaten bewarfen. Was ursprünglich nur gegen Nora gerichtet war, schwappte jetzt auf Modern Talking insgesamt über. Innerhalb von drei Jahren war es uns gelungen, zu einer Art

Witzfigur des Pop zu mutieren. Wir waren etwas, das keiner mehr so richtig ernst nehmen konnte.

Dann kam der traurige Höhepunkt. Wir standen in der Dortmunder Westfalenhalle vor zwanzigtausend Fans und statt Jubel und Teddys kriegten wir gnadenlos Pfiffe. Bierflaschen sausten durch die Luft, Leute reckten uns den Stinkefinger entgegen. Kein Mensch, höchstens vielleicht ein Fußballspieler beim Auswärtsspiel, kann sich vorstellen, wie das ist, wenn eine Halle voller Menschen kocht und trampelt und schreit und «Haut doch ab, ihr Tunten!» ruft.

Mir wackelten die Knie, ich hatte Panik. Die Leute waren so drauf, hatten sie Thomas an seinem Nora-Kettchen und mich an meinem ballonseidenen Trainingsanzug zu fassen gekriegt, sie hatten uns in der Luft zerrissen. Ich wollte weglaufen, was nicht ging, denn es war eine Live-Sendung und die Kameras waren auf uns gerichtet. Fünfzehn brutale Minuten lang hieß es lächeln!, lächeln!, weiterspielen! Unter Buhrufen und Dauer-Tröten verließen wir schließlich die Bühne.

Hinten angekommen, stand keiner mehr von all denen, die uns über die letzten drei Jahre belobhudelt und uns Puderzucker in den Hintern geblasen hatten. Kein Schallplattenboss Hans Blume, auch kein Andy. Eben noch waren wir Weltstars mit fünf Nummer einsen in Folge, hatten sechzig Millionen Schallplatten verkauft, eine halbe Milliarde Umsatz gemacht. Und mit einmal waren wir denen keinen Pfifferling mehr wert. Das war brutal, das tat unglaublich weh.

«Geronimo's Cadillac» war die sechste Modern-Talking-Single und auch die erste, die es in den Charts nicht mehr auf eins schaffte. Ich glaubte zu spüren, dass unsere Siegessträhne endgültig vorbei war.

Time to say good-bye. Die Schallplattenfirma war anderer Meinung. «Hey, macht noch ein Album! Ihr seid ja verrückt, wenn ihr euch durch so was aus dem Rennen werfen lasst!», drängte Blume, dem verständlicherweise daran lag, die Goldkuh Modern Talking abzumelken, solange da noch ein paar Tropfen im Euter waren. Obwohl wir ausgepiffen worden waren. Obwohl Thomas und ich schon seit Monaten kein Wort mehr miteinander wechselten. Obwohl ich jeden Morgen Blut spuckte. Ich war körperlich im Eimer, konnte nachts nicht mehr schlafen und fraß Magensäurehemmer-

Dragees wie andere Leute Tic-Tac. Die Schmerzen wurden nicht weniger. Ich hatte das Gefühl, es zerriss mich. Ich dachte: Wenn du noch einen Monat so weitermachst, wirst du irre und landest in der Klappe.

Irgendwann in einer Nacht entschloss ich mich, zum Hörer zu greifen und die «Bild»-Zeitung anzurufen. Ich gebe zu: Das war ein bisschen link und ein bisschen feige, aber ich wollte, dass die Quälerei endlich ein Ende hatte. Ich glaube, ich wollte mich selbst vor vollendete Tatsachen stellen. Ich hatte Angst, würde ich jetzt zu meiner Schallplattenfirma hinfahren, dann würden die sagen: «Hier, Dieter, haste 'nen Scheck, hier kriegst 'ne Million und jetzt mach mal hübsch drei Jahre weiter». Und ich wäre wahrscheinlich weich geworden und hätte mich überreden lassen, wie sie Thomas und mich drei Jahre lang täglich überredet hatten. Diesen Ausweg wollte ich mir verbauen. Ich wollte, dass es kein Zurück gab. Ich wollte, dass morgen jeder in Deutschland wusste, dass es mit Modern Talking vorbei war.

«Du, pass auf», meinte ich zu Hans-Hermann Tiedje, dem Bild-Chef, «ich steig aus».

Lieber ein Ende mit Schrecken als ein Schrecken ohne Ende. Durch das plötzliche Aus wollte ich Modern Talking den Abstieg in die Mittelmäßigkeit ersparen. Wir traten ab mit Wänden voll goldener Schallplatten und einer Legende.

По всей вероятности, внимание авторов упомянутой статьи из воскресного выпуска Frankfurter Allgemeine от 11.05.03 привлекла не столько лексическая сторона произведений Ш. Эффенберга и Д. Болен, сколько примитив их духовных интересов, не являющихся, увы, исключением для многих наших современников.

### **Библиографический список**

1. Dieter Bohlen mit Katja Kessler. Nichts als die Wahrheit. München. W. Heyne Verlag. Taschenbuchausgabe, 2003.
2. Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung. Nr. 19. 11.05.03.
3. Stefan Effenberger mit Jan Mendelin. Ich hab's allen gezeigt. Berlin. Rütten&Loening, 2003.

**О.А. Есенина**  
**(Ярославль)**

## **Гендерные стереотипы в оценочных конструкциях современного английского языка**

В 1975 году Робин Лакофф опубликовала небольшую по объему книгу «Язык и место женщины» [6], которую очень сдержанно приняли ученые и даже называли ненаучной [5. С.1].

Спустя 30 лет общепринятым является тот факт, что работа стала основополагающей в области гендерных исследований в лингвистике [3. С.103]. С начала 70-х годов проблемы гендера широко изучались различными науками в США, Великобритании и Германии, а в 90-х годах XX века гендерные исследования получили распространение в России во многих гуманитарных науках – культурологии, лингвистике, филологии, когнитологии, герменевтике, что создает широкие возможности для создания и обоснования междисциплинарной парадигмы [4. С.17].

Предметом нашего рассмотрения в рамках гендерного подхода являются оценочные конструкции, выражающие убеждения людей в том, что есть добро и что есть зло подчеркнутым образом, выразительно, так, чтобы произвести впечатление на слушающего (читающего).

Лингвистическим парадоксом можно назвать тот факт, что ни в словарях лингвистических терминов, ни в энциклопедических словарях, ни в авторитетных толковых словарях не зафиксировано слово-термин «оценочность» [1. С.78], хотя в области лингвистики появилось немного работ, посвященных оценке на материале разных языков и разноуровневых единиц языка. В частности, оценочность исследуется и на пропозиционном уровне, где анализируются части сложных предложений, самостоятельные предложения оценочной семантики, оценочные конструкции, а также понятия оценочного синтаксиса (как и образного, аффективного, не существует), но при этом используются понятия экспрессивный синтаксис, стилистический синтаксис.



На первом этапе были изучены оценочные синтаксические конструкции, представляющие собой предложения оценочно-признаковой (N+V1+Adj<sub>ev</sub>), оценочно-классифицирующей (N+V1+Adj<sub>ev</sub>+N) и оценочно-предметной характеристики (N+V1+N<sub>ev</sub>) [2].

Таблица 1

Конструкции, выражающие положительную и отрицательную оценку с позиции гендерного подхода

	Положительная оценка	Отрицательная оценка	Всего
N/Pr(he)+V1+Adj <sub>ev</sub>	7	2	9
N/Pr(she)+V1+Adj <sub>ev</sub>	4	1	5
N/Pr(he)+V1+Adj <sub>ev</sub> +N	18	4	22
N/Pr(she)+V1+Adj <sub>ev</sub> +N	8	2	10
N/Pr(he)+V1+N <sub>ev</sub>	6	4	10
N/Pr(she)+V1+N <sub>ev</sub>	-	4	4
Total	43	17	60

Изучаемые конструкции включали подлежащее, выраженное местоимениями личными she/he или именем собственным существительного, чистый глагол-связку to be и предикатив, выражающий положительную или отрицательную оценку.

Исследование показало, что данные конструкции используются для положительной и отрицательной оценки мужчин и женщин, причем положительная оценка имеет место чаще, чем отрицательная, а конструкции, выражающие положительную оценку мужчин, используются в 2 раза чаще, чем женщин.

На втором этапе исследования были рассмотрены метафорическая, компаративная и инвективная конструкции ингredientной экспрессивной оценки, подлежащее в которых было также выражено личными местоимениями she/he или именем собственным существительного, а сказуемое содержало чистый глагол-связку to be и предикатив, выражающий экспрессивную оценку.

Таблица 2

Метафорическая конструкция экспрессивной оценки  
позиции гендерного подхода

	Положительная оценка	Отрицательная оценка	Всего
N/Pr (he)+V1+Nmet	2	24	26
N/Pr (she)+V1+Nmet	-	15	15
Total	2	39	41

Таблица 3

Компаративная конструкция экспрессивной оценки  
с позиции гендерного подхода

	Положительная оценка	Отрицательная оценка	Всего
N/Pr(he)+V1+Ucomp (like)	4	12	16
N/Pr(she)+V1+Ucomp (like)	2	13	15
N/Pr(he)+V1+Ucomp (as...as)	5	12	17
N/Pr(she)+V1+Ucomp (as...as)	8	5	13
Total	19	42	61

Таблица 4

Инвективная конструкция экспрессивной оценки  
с позиции гендерного подхода

	Положительная оценка	Отрицательная оценка	Всего
N/Pr(he)+V1+Ninv	6	27	33
N/Pr(she)+V1+Ninv	4	6	10
Total	10	33	43

Проанализированный материал позволяет сделать вывод о том, что данные конструкции используются для отрицательной

и положительной экспрессивной оценки мужчин и женщин, причем отрицательная оценка имеет место чаще, чем положительная, а конструкции, выражающие отрицательную экспрессивную оценку мужчин, используются значительно чаще, чем женщин.

### **Библиографический список**

1. Голованевский А.Л. Оценочность и ее отражение в политическом и лексикографическом дискурсах (на материале русского языка) // ФН. 2002. №3.
2. Ильина Н.В. Структура и функционирование оценочных конструкций в современном английском языке: Автореф.дис.... канд. филол. наук. М., 1984.
3. Потапов В.В. Многоуровневая стратегия в лингвистической гендерологии. // ВЯ. 2002. №1.
4. Халева И.И. Гендер как интрига познания // Гендер как интрига познания. М., 2000.
5. Hill A.O. Mother Tongue, Father Time. A Decade of Linguistic Revolt. Indiana University Press. Bloomington and Indianapolis, 1986.
6. Lakoff R. Language and woman's place. N.Y., 1975.

**А.А. Загороднова**  
(Ярославль)

### **Интенсификация обучения иностранному языку: опыт проведения коммуникативных игр на занятиях по английскому языку**

При обучении иностранному языку в первую очередь необходимо выработать у обучаемых навыки коммуникации на изучаемом языке. Для этого необходимо сделать занятие более живым и интересным и приблизить его к реальным жизненным ситуациям. Основная задача данной статьи – оказать помощь преподавателю английского языка в использовании коммуни-

кативных упражнений на традиционных занятиях английского языка.

При обучении иностранному языку, как правило, нами уделяется много внимания обучению языковым формам и правилам их функционирования и слишком мало внимания уделяется, если уделяется вообще, живому общению, неподготовленной речи. Мы как бы останавливаемся в середине процесса. Использование коммуникативных игр поможет довести процесс обучения языку до его логического завершения – использования изученных языковых форм в речевой деятельности, так как главная задача коммуникативного метода – изучать язык для того, чтобы общаться.

Коммуникативный метод обучения иностранному языку тем и отличается от традиционного метода, что каждое занятие, каждый этап занятия должны быть направлены на то, чтобы узнать, как сделать что-либо на иностранном языке. При этом очень важно, чтобы обучаемому хотелось именно самому сделать это, например, понять пояснение к какому-то заданию (при чтении), написать письмо, чтобы заказать комнату в гостинице (при письме), узнать прогноз погоды на ближайшие выходные (при слушании), узнать, как пройти к универмагу в чужом городе (при говорении). При таком подходе преподаватель всегда может ответить на вопрос студента, а зачем ему нужно знать то или иное языковое явление, зачем он его учит. Уходя с занятия, студент ясно представляет, где и как в реальной жизненной ситуации он может использовать изученный материал. При этом не следует забывать, что общение на иностранном языке должно служить целям и задачам изучения языка.

Для умения общаться на иностранном языке необходимо умение оперировать целой цепочкой предложений, которые должны звучать в так называемом “реальном времени”. Дело в том, что, когда мы говорим с кем-нибудь, мы не знаем, что нам ответит собеседник, и поэтому не можем заранее смоделировать весь разговор вообще и конкретный ответ на вопрос в частности. Весь процесс должен быть спонтанным, неподготовленным, а для этого необходимо овладеть работой в контексте в целом.

Для этого необходимо, прежде всего, учитывать три основные характеристики любой коммуникации. Во-первых, в ре-

альной жизни общение происходит между двумя и более собеседниками, один из которых знает то, чего не знает другой: разница или разрыв в информации (information gap), и целью коммуникации является ликвидация этого разрыва – наведение мостика между информацией одного собеседника и другого. В качестве примера можно привести описание картинки на уроке иностранного языка. Если оба собеседника имеют идентичные картинки, то полноценный разговор между ними вряд ли возможен. Один ученик спрашивает другого, где находится собака, хотя он прекрасно видит, что собака –возле почты. Диалог этих двух обучаемых не является коммуникацией. Но, если на картинках собеседников имеются определенные различия, их разговор о местоположении собаки принимает коммуникативную направленность, так как заданный вопрос получает смысл. Любое упражнение, целью которого является вовлечь обучаемых в общение, должен рассматриваться с точки зрения наличия разницы в информации.

Другой важной характеристикой любого общения является то, что собеседники имеют выбор относительно того, что и как они будут говорить. Дело в том, что, когда, допустим, два человека начинают общаться, первый из них, тот, который начал разговор, знает, что он хочет сказать собеседнику и какова цель их разговора. Соответственно он выбирает наиболее подходящие для этой цели языковые средства – конструкции, слова, выражения, интонацию. Но выбор, который открыт перед первым собеседником, означает сомнения слушающего: а что же дальше. Кроме того, второй собеседник ограничен во времени, так как слишком долгая пауза, по существу может, завершить коммуникацию. Языковые средства, выбираемые вторым собеседником, в определенной мере зависят от языковых средств, выбранных первым собеседником, так как его ответ является реакцией на реплику первого собеседника, но далее, уже во второй реплике, он совершенно свободен, а перед его собеседником, наоборот, встает проблема времени. Если при таком упражнении преподаватель начинает контролировать язык общающихся и исправлять возможные ошибки, то обучаемые теряют возможность свободного использования языковых единиц в речи.

Вмешательство преподавателя в данной ситуации разрушает обратную связь (feedback) между собеседниками. В реальной жизни один человек говорит с другим так, как ему этого хочется, ему хочется пригласить собеседника куда-нибудь, пожаловаться ему, пригрозить, подбодрить и т.д., и эту цель он будет держать в голове во время разговора. То, что он будет говорить собеседнику, направлено на достижение этой цели, а ответы собеседника он будет оценивать с точки зрения достижения этой цели, а именно, с точки зрения того, что он хотел бы услышать от собеседника. Стратегия и тактика использования языковых единиц зависят от цели общения и являются очень важными в любой коммуникации.

Чтобы овладеть иностранным языком, обучаемый должен быть активным участником учебного процесса. Преподаватель может помочь, посоветовать, научить, но только обучаемый может научиться, выучить. Он продлевает необходимые операции, осуществляет выбор, оценивает обратную связь, ликвидирует разрыв в информации. Такая деятельность требует соответствующего окружения, так как сидение ровными рядами под бдительным оком сурового преподавателя не способствует общению. Между занятием, посвященным изучению, например, какого-то грамматического или лексического материала, и занятием, посвященным коммуникации (тому, чтобы “сделать” что-то на языке), существует значительное различие. Однако это не значит, что в последнем случае преподаватель сидит сзади, а студенты работают как хотят. Подобное занятие требует тщательной организации и большой предварительной подготовки.

Очень часто коммуникативный метод критикуют за то, что он “разрешает” обучаемым делать ошибки, особенно грамматические, в то время как традиционный метод требует исправления каждой ошибки и контроля за тем, чтобы речь обучаемого была грамотной. Но постоянное исправление ошибок обучаемого вызывает у него чувство неуверенности в себе и отрицательно влияет на процесс коммуникации, так как студент начинает бояться говорить.

Возможно (и лучше) поделить обучение иностранному языку на две фазы: изучение форм и научение пользованию ими. Изучение языка действительно включает оба эти аспекта. По-

этому необходима разработка условий, которые были бы эффективными при изучении языковых форм путем их использования. Одним из таких способов могут быть игры на занятиях по иностранному языку.

На занятиях иностранным языком наступают моменты, когда язык начинает выступать не как цель (усвоение определенных языковых единиц и правил их функционирования), а как средство для достижения цели – получения или передачи новой информации средствами иностранного языка, то есть коммуникации. В таких случаях коммуникативные игры являются идеальным помощником преподавателя. Использование коммуникативных игр на занятиях иностранным языком в дополнение к традиционному обучению поможет логическому завершению всего процесса обучения, а именно научит использовать полученные знания, обретенные умения и навыки в общении.

Коммуникативные игры могут помочь преподавателю проводить работу с единицами более высокого, чем предложение, уровня в естественной ситуации, использовать изученные языковые единицы в различных комбинациях. Кроме того, коммуникативные игры помогут получить более правдивую информацию о наличии или отсутствии у учеников навыков общения: слушания, говорения, чтения и письма, чем традиционный контроль через систему упражнений.

Коммуникативные игры на уроках по иностранному языку дают возможность наиболее точно воспроизвести естественный процесс общения в классе, если при их конструировании и проведении учитывать три важных характеристики живой спонтанной речи.

Для того, чтобы получить правдивую информацию о наличии или отсутствии у обучаемых навыков общения: аудирования, говорения, чтения и письма, контроль рекомендуется проводить не через систему упражнений, а через общение. Например, что-то спросить, сообщить, написать письмо, приглашение, найти конкретную информацию в книге или газете или прослушав запись какой-либо передачи. Таким образом, ситуация, приближенная к реальной, жизненной, поможет дать ответ на вопрос, на самом ли деле ученики овладели необходимыми

навыками и смогут использовать их при необходимости в реальной жизни.

Но преподаватель может только тогда организовать близкую к реальной коммуникацию, когда соблюдены два неперемennых условия – разница в информации и разница во мнениях у ее участников. Упражнения (игры), в основе которых лежит разница в информации участников, вызывают необходимость обмена информацией, чтобы решить поставленную преподавателем задачу, например, отгадать загадку, поменять порядок предложений в тексте, передать основное содержание текста и т.д. К таким упражнениям (играм) относятся игры-загадки, головоломки, проблемные задачи. Игры, в основе которых лежит разница во мнениях, состоят из заданий, включающих противоположные по своему смыслу тексты или идеи. К ним же относятся игры, в которых требуется, чтобы участники поделились своими собственными мыслями, соображениями, высказали свое мнение, а также игры, где требуется расставить что-то по порядку, дать оценку, рассчитать ход действий, обсудить.

В качестве примера можно привести ряд игр.

#### Игра 1. Учимся говорить.

Перед началом игры каждому ее участнику выдается карточка. Карточки готовятся заранее и зависят от уровня владения языком участниками игры. Мы предлагаем использовать следующие карточки или их варианты.

Name:	Name:	Name:
Family:	Family:	Family:
Hobbies:	Three things I like:	Something I'd like to do:



Участники игры делятся на пары, и каждый из них получает чистую карточку. Чтобы заполнить карточку, они задают друг другу вопросы и записывают ответы в карточку. После этого каждый участник рассказывает о своем партнере, используя карточку в качестве подсказки.

Игра 2. Учимся слушать.

Для проведения этой игры учителю необходимо заранее подготовить список команд, которые он будет отдавать участникам игры, магнитофон и кассету с записью какой-либо музыки для фона.

Ученики перемещаются по классу, музыка негромко играет. Учитель выключает магнитофон и отдает команду, например: "Stand together in group of five." Выбирая количество групп, учитель должен учитывать, что в результате объединения в группы один или два ученика должны остаться. Они выбывают из игры и становятся зрителями. Музыка снова включается, и игра продолжается. Можно предложить следующие команды:

"Shake hands with as many people as possible."

Выбывает тот, кто пожал меньше всего рук.

"Find people whose birthday is in the same month as yours."

Выбывает тот, кто не нашел родившихся в том же месяце.

"Form a group of people of the same height."

Выбывает тот, кто выше всех или ниже всех.

"Find people whose name begins with the same letter."

Выбывает тот, кто не нашел партнера.

Количество команд на одном уроке не должно превышать 5–8, иначе игра слишком затянется.

Таким образом, использование коммуникативных игр на занятиях по иностранному языку помогает повысить интерес обучаемых к предмету.

**Е.А. Зеленкова**  
(Ярославль)

**Роман Кристи Вольф «На своей шкуре»  
как отражение реальности  
в личностных переживаниях повествователя**

Роман «На своей шкуре» К. Вольф опубликовала в 2002 году после почти десятилетнего молчания. Будучи одной из самых знаменитых писательниц бывшей ГДР, она возвращается в 1988 год и описывает то время через призму личностных переживаний героини этого романа.

В современном немецком обществе проявляется чрезвычайный интерес к ГДР, который находит своё отражение в литературе. Налицо стремление литераторов проанализировать недавнее прошлое восточной части Германии. Страна, которая уже десятилетие не существует, живёт в современной литературе. Через недавнее прошлое, его переосмысление общество пытается понять настоящее. Чрезвычайно интересен взгляд на то время из современности тех людей, которые всё пережили «на своей шкуре». Именно таким человеком и является Криста Вольф. Ей пришлось много пережить самой. Родившись в 1929 году в Силезии, ребёнком испытав на себе фашистский режим, тяготы беженцев, она из одной диктатуры оказалась сразу в другой. Судьба К. Вольф отражает все трагические события переломного двадцатого века, судьбу восточнонемецкой интеллигенции второй половины этого века. Вообще понятие «литература ГДР» стало понятием историческим: государства нет, но литература – то звено, без которого панораму культурной жизни столетия можно считать неполной. Сейчас как писатель, так и читатель наделяется способностью «двойного видения», совмещает в своей позиции историка и современника, хронологическую близость к тому времени и необходимую дистанцию, позволяющую видеть события того времени на расстоянии. Такую уникальную возможность и использует К. Вольф в этом романе.

Сентябрьский номер 2003 года журнала «Иностранная литература» назывался «Немецкий акцент» и был целиком по-

свящён современной немецкой литературе. Его открывал роман К. Вольф «На своей шкуре» и торжественная речь Гюнтера Грасса, произнесённая в Лейпциге по случаю вручения ей Немецкой литературной премии. Обращаясь к Кристе Вольф, Гюнтер Грасс отметил, что, читая этот роман, он испытывал, наверное, то же, что и многие другие её читатели: «сквозь проломы в стенах я спускался за Тобой в лабиринт туннелей, словно он мой собственный. Книга увлекающая, ведущая нас к нам самим, обойти её стороной нельзя. Но это можно сказать обо всём Твоём творчестве, которому мы сегодня воздаём заслуженную честь» [4].

Действие романа «На своей шкуре» происходит в 1988 году, на закате существования ГДР. Но ностальгическим этот роман трудно назвать. Он написан на основе записей, которые К. Вольф делала в восьмидесятых годах, находясь в больнице. В свои воспоминания она многое внесла нового – лица, события, толкование болезни как путешествие в Гадес. В своём интервью журналу «Шпигель» она отмечает, что сама достаточно часто болела и на конфликты часто реагирует физически, начиная с бессонницы и до более серьёзных заболеваний. «Каждая клетка организма реагирует, когда в обществе что-то не в порядке. Это стало своего рода лейтмотивом творчества» [6]. Безымянная героиня Кристи Вольф находится в больнице на грани между жизнью и смертью. У неё в брюшной полости гнойный очаг, и врачи пытаются определить причину болезни, её возбудителей и справиться с ней. Пациентка переносит несколько тяжёлых обследований и операций, пока врачи не устраняют причину болезни и в конечном счёте успешно оперируют её. Начинается роман со слова БОЛЬНО, и эта боль героини является своеобразным ключом, который открывает ей её собственный мир. Её сознание то всплывает, то снова где-то тонет. Её уносит из реальности, и порой реальность воспринимается ею как одно из её внутренних пространств. Путешествия по внутренним мирам героини описываются то от первого лица, то она видит себя со стороны, и тогда появляется «она». Сон и явь перемешиваются и образуют некий подвижный поток, в котором «беспардонно переплетаются» все временные слои. Новые, всё более высокие волны этого потока увлекают её за собой. И только память в

этом бессознательном потоке является островками, которые представляются некоей опорой в этом опасном путешествии. Они, как послания из давно минувших дней, которые невозможно прикрыть свежим слоем брусчатки или бетона, снести или замазать. Память помогает что-то переосмыслить, не забыть. Без памяти человеческая жизнь и история народа, нации представляла бы собой сплошное белое пятно. Героиню романа часто сопровождает Кора Бахман – в реальности врач-анестезиолог, а в её путешествиях «по следам боли» – «вестница, что перехватывает ещё не умершие души на пути в Гадес, отнимает их у нижнего мира и возвращает в царство живых» [2]. Героиня повести часто разговаривает с Корой как во сне, так и наяву. Обращаясь к ней, она просит узнать у врача-хирурга, знает ли он старинные географические карты, с великим множеством белых пятен, где не долго думая писали: *His sunt leones*. (Здесь водятся львы (лат.)). Героиня просит спросить его, не наткнулся ли он когда резал её плоть, вскрывал раны, - не наткнулся ли он на белые пятна, неведомые ей самой, неизученные, безымянные, где властвуют хищные звери. «Спросите, может ли он представить себе, что как раз об эти-то устойчивые пятна разобьётся какая угодно иммунная система» [2]. Следует сказать, что сама К. Вольф на протяжении многих лет занимается устранением белых пятен в истории не только Германии, но и всего человечества. Она возвращает из забвения неординарные фигуры прошлого, обнажая их душу, страдания. В её произведениях живут герои античной мифологии Кассандра, Медея. К. Вольф исследует такой значительный пласт литературы, как романтизм, и открывает читателям Каролине Гюндероде, Генриха фон Клейста, знакомя нас с которыми, она заполняет белые пятна истории и отдельно взятой личности. В новейшей истории Криста Вольф не позволяет возникать подобным белым пятнам. Она всегда занимала и занимает бескомпромиссную позицию в отношении актуальных событий, всегда остро реагируя на них не только душевно, но и физически. Она отмечает, что дух, душа и тело составляют одно целое. Каждая клетка тела реагирует, когда в обществе что-то не так. Слияние душевной боли с физическими страданиями стало своеобразным лейтмотивом творчества Кристи Вольф. Таким образом, роман «На своей шкуре» является про-

должением темы, начатой в «Размышлениях о Кристе Т.», где героиня умирает от лейкемии, не успев выразить себя в творчестве, но на пути к этому, ища путь к себе. Криста Т. – необычная героиня, да и повествуется о ней в манере необычной. Писательница, близко знавшая эту реально существовавшую женщину и с ней дружившая, даже имевшая с ней много общего, проходит по оставленным Кристой Т. следам, сопоставляя опыт подруги со своим собственным. При этом она наталкивается на границы, которые включает в свои размышления. Загадка каждого человека начинается там, где кончается его сравнимость с другими, и К. Вольф прослеживает именно те проявления своей покойной приятельницы, в которых отражается её индивидуальность. Она использует сохранившиеся заметки подруги. Проблема индивидуальных возможностей переплетается с проблемами искусства и общества. Криста Т. начинает выглядеть неким «альтер эго» автора. Всегда очень важно найти этот путь, не заблудиться, а сбившись, снова обрести себя. Путь к себе – это постижение человеком себя самого и окружающего мира. Кто такой я? Что есть человек? Эти вопросы задавали известные философы древности, и этот вопрос мучает нас сегодня. Но большинство из нас лишь в редкие моменты ясно осознаёт тот факт, что они и не изведали тайны самореализации, что, существуя, они проходят мимо истинного существования. И организм часто играет роль своего рода сейсмографа, который чутко реагирует на каждую малейшую порцию яда, попадающую в душу, даже если мы сами этого яда не замечаем или не хотим заметить. В один момент весь этот накопленный годами яд прорывается наружу, и путь к исцелению не лёгок. Именно такое состояние описывает героиня К. Вольф, когда она наконец-то находит слово, метко характеризующее нынешнюю ситуацию. Она понимает, что она отравлена и нуждается в дезинтоксикации, очищении, чистилище. Удивительно, что это открытие пришло так поздно и оказалось таким мучительным, мучительнее самого отравления. Заражение наверняка состоялось давно, инкубационный период, продолжавшийся не один десяток лет, закончился, теперь начинается исцеление – как тяжёлая болезнь. Остаётся только дать ей название.

С названием недуга действительно сложно. Трудно признать ядом общество, в котором жила и работала, или идею, в

которую искренне верила, а свою болезнь — расплатой за то, что она с детства спешила побыстрее пробежать описания кошмаров, в кино закрывала глаза, а если их показывали по телевизору, уходила из комнаты. И в бывшем концлагере побывала всего один раз. Снова и снова ей приходится теперь идти одним и тем же плохо освещённым бетонным коридором, который она как будто бы знает, но не узнаёт, по которому её гонят вспять, стоит лишь приблизиться к выходу. И она снова и снова ищет этот спасительный выход. Она не может зачеркнуть своё прошлое, зачеркнуть себя, то есть умереть. Её бывший однокурсник, сделавший карьеру партийного чиновника, пропал, когда она оказалась в больнице. Он просто сел в машину после очередного собрания и исчез в неизвестном направлении. О нём несколько дней не было никаких известий. Героиня романа вспоминает об отчуждении, которое возникло между ними и росло по мере продвижения Урбана по карьерной лестнице. Видимо, интенсивность впитывания яда у её бывшего однокурсника была выше, чем у неё. Он уже был не в силах бороться и покончил жизнь самоубийством. А может быть, это была жертва, принесённая ради исцеления других? Чтобы оставшиеся в этом мире спросили себя и друг друга: «Почему? Зачем?» Что было причиной его рокового решения, что перевесило на чаше его весов в пользу смерти? Горечь разочарования и осознание того, что он вовремя не заметил своей болезни, не смог найти противоядия в себе и в обществе? Система, словно гигантский болотный призрак, подавила его. Он уступил, не смог выйти из замкнутого круга. Как трудно и больно порой найти ту грань, где можно сохранить, реализовать своё Я и гармонично вписаться в мир, общество, не отделяясь от него. Согласно Дюрренматту, человек «живёт в мире, который он сам создаёт и в котором он не может найти себя» [5]. Героиня романа тоже мучается вопросом: «Что происходит? Что со мной? Почему мне так плохо?» Врачи объясняют её состояние крахом иммунной системы организма, и она думает, что иммунная система приняла на себя тот крах, какой личность себе не позволила, тем, что она, как и все потаённые силы вокруг нас, подавила личность, заставила заболеть, чтобы этим обходным и несколько затяжным маневром изъять её из смертельного круговорота и свалить ответственность на другого, по

мнению героини, на хирурга, оперировавшего её и чутьём угадавшего кое-что из намерений личности, сокрытых от неё самой. Точно так же она предпочла говорить и думать не о крахе, а о распаде, о неуёмном желании исчезнуть, которое в первую очередь и выполняет таинственная система. А сама эта система, по убеждению героини, как столь многое, во что мы верим, есть всего-навсего представление, абстракция, заточенная в слове, чтобы мы утихли, безмятежно жили дальше, не обращая внимания на следы, какие наша безответственность и неосведомлённость оставляют в наших телах.

Почему же эти «следы» не оставляют в покое Кристу Вольф, почему они вновь дают о себе знать в виде боли, страданий. Они, как нагноение, не проходят, пока не исчезает его источник – отравленные плоть и душа. Через свою боль Криста Зольф находит боль в душе своего читателя, выбирая между жизнью и смертью, находясь перед теми вратами, куда вынес её поток и мог бы безвозвратно увлечь её туда, если бы была даже малейшая уступка с её стороны. Если бы она в какой-то момент колебалась, согласилась бы со смертью, она была бы давно уже там, в другом мире. Но она прошла по следам боли, она испытала боль, которая может служить мерилom надежды, ради которой стоит жить. Во сне чей-то утешительный голос говорит ей, что всё наладится. И она плывёт по весьма зыбкому озеру на яруснике, который носит название «Эсперанса» – «Надежда».

Этот голос принадлежит её мужу, в повести он ни разу не назван по имени, как, впрочем, и сама героиня. Но читатель понимает, что это именно он. Он навещает больную, разговаривает с ней, пытается приободрить. Вроде (в начале) он относится к реальному миру, миру повседневности, его визиты не выходят за рамки наших представлений об обычных посещениях больниц. Он не ведёт с ней продолжительных бесед, вернее, героиня слишком слаба, чтобы их вести. Между ними есть некая внутренняя связь, он постоянно с ней, в воспоминаниях и в реальности. Она всё время ведёт с ним напряжённый внутренний диалог, даже если и не видит его в больничной палате. Он – постоянный её собеседник, ставший для неё опорой в борьбе за себя в той жизни и в борьбе со смертью. Роман «На своей шкуре» – то размышление, исследование внутреннего мира женщины, её

отношений с другими людьми, обществом и нашим временем, поиск себя. Параллельность различных уровней действительности в романе порой трудно постичь. Одновременное описание этих уровней, их непрерывность и путаница приводят к тому, что читателю становится трудно разобраться в них, и это помогает ему приблизиться к состоянию героини, её внутреннему дисбалансу, «врождённому пороку – всегда быть мыслями в том месте, где тебя нет, или в том времени, что уже минуло или ещё не настало» [3].

Человек, его представление о себе, своей роли в обществе, познании и осуществлении себя – вот тема, которая является «сверхидеей», лежащей в основе многих произведений Кристи Вольф. Чтобы донести эту «сверхидею» до читателя, она «разморозила» свои чувства, обнажила свои раны и смогла передать свою боль каждым предложением, каждым словом своего романа. Наверное, это очередная попытка разобраться в себе, найти себя в своём времени через прошлое. К творчеству К. Вольф можно по праву отнести слова В.В. Вейдле: «Чтобы создать что-нибудь, надо себя отдать. Искусство в человеке, но чтобы его найти, надо всего человека переплавить, перелить в искусство. В художественном произведении всегда открывается нечто такое, что в душе автора дремало. Оставалось сокрытым и неизвестным» [1].

### **Библиографический список**

1. Вейдле В.В. Умирание искусства. СПб., 1996.
2. Вольф К. На своей шкуре; Пер. Н.Фёдоровой // Иностранная литература. 2003. №9.
3. Вольф К. Нет места. Нигде; Пер. М.Рудницкого. М., 1988.
4. Грасс Г. Метафорам можно доверять; Пер. Н. Фёдоровой // Иностранная литература. 2003. №9.
5. Dürrenmatt F. Die Welt als Labyrinth. Ein Gespräch mit F.Kreuzer, Zürich, 1986. S.16.
6. Spiegel 37/2003. S.193.



**Л.И. Зими́на**  
**(Ярославль)**

## **Игра “Wien spielerisch” как средство обучения немецкому языку**

Личностно-ориентированное обучение предполагает, что в центре учебного процесса должны находиться ученик и его познавательная деятельность. Такой подход ориентирует обучение на личностные характеристики учащегося, его жизненный опыт, особенности психики, учитывает спектр его интересов.

В настоящее время всеми осознана необходимость при обучении иностранному языку развивать у учащихся ключевые компетенции, учитывая при этом роль языка как средства межкультурного общения. Для реализации такого подхода зарубежными и российскими учеными предлагаются различные идеи. Одной из них является организация познавательной и исследовательской деятельности на основе игровых технологий, в процессе которой решаются действительно интересные и практически значимые для учащихся задачи и проблемы, одновременно доступные для них и позволяющие особенно полно и неожиданно проявиться способностям человека.

Покажем реализацию такого подхода на основе игры “Wien spielerisch durchschauen” – «Играя, знакомимся с Веной», представленной нам, участникам курсов повышения квалификации учителей немецкого языка, в Вене в октябре 2003 года. Игра проводилась с использованием базового комплекта учебных материалов по страноведению Австрии «Wien spielerisch», разработанного Д. Гилли, А. Штангль, К. Рейзингером и Д. Лайеном и изданного Министерством образования, науки и культуры Австрии в 2002 году.

Как известно, игра – особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Она всегда предполагает принятие решения: как поступить, что сказать, как выиграть? Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность играющих. Для них игра – прежде

всего увлекательное занятие. В игре все равны, она посильна даже слабым ученикам. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости – все это дает возможность повышать внутреннюю мотивацию и благотворно сказывается на результатах обучения [3. С.3].

Представленный комплект учебных материалов интересен тем, что дает возможность в процессе игры заниматься вопросами страноведения, знакомиться с людьми иной страны, иным жизненным миром и одновременно увидеть себя и свой мир другими глазами [4. С.80].

Вышеназванный комплект учебных материалов включает:

- книгу, имеющую два раздела: раздаточные материалы и методические рекомендации, содержание которых не ограничивается вопросами страноведения Австрии, объемом 123 страницы;

- CD (аудио компакт-диск), дополняющий книгу «слуховыми картинками», литературными текстами, аутентичными интервью и музыкой;

- CD-ROM (компьютерный компакт-диск), созданный юными жителями Вены в ходе работы над школьным проектом по теме «Другая Вена». Его целью было показать свое представление о родном городе ровесникам в других странах мира и побудить тех к самостоятельным поискам в Интернете;

- игру «Wien spielerisch», состоящую из игрового поля, которое представляет настоящий план города Вены с обозначением улиц, достопримечательностей, путей сообщения, и набора из 132 игровых карточек, на которых даются вопросы и ответы, относящиеся к различным областям истории, географии, биологии, литературы, музыки, архитектуры, языка, укладу жизни венцев, их кулинарным пристрастиям.

Перед началом игры группа делится на команды по два человека, выбирается ведущий и устанавливается очередность. Команды выбирают на игровом поле любое направление, отсчитывают соответствующее число шагов и получают вопрос.

Цель игры: набрать за определенное время наибольшее количество баллов, отвечая на три типа вопросов, относящихся к общей теме «Вена»: 1. вопросы о достопримечательностях

(Ortsfragen), которые делятся на три категории сложности – от одного до трех баллов; 2. блиц-вопросы (Blitzfragen), оценивающиеся в один балл и предполагающие ответы в виде: «утверждение верно или неверно»; 3. так называемые Herzerlfragen – самые сложные вопросы (3 балла), предлагаемые на карточках с рисунком в виде сердца.

Игра «Wien spielerisch» – **обучающая**, цель ее – получение новых знаний, а не их проверка. Она позволяет легко и непринужденно изучать, повторять и закреплять страноведческий материал. Игра основана на соревновании с обязательным подсчетом баллов, которые учащиеся получают за правильные ответы.

Возможности применения данного комплекта учебных материалов на занятиях по немецкому языку достаточно многообразны. Широкий выбор тем позволяет учитывать интересы и языковой уровень учащихся и облегчает **дифференцированный подход** к обучению. Так, занятия по различным вопросам в рамках “главной темы”, например, “Достопримечательности Вены” можно проводить на различном учебном и игровом материале.

Дидактические материалы «Wien spielerisch» разнообразны в методическом плане – это и лексические упражнения, и ролевые игры, кроссворды, викторина и работа над проектами. **Проектная работа** – интересная форма обучения, которая в настоящий момент активно обсуждается в методической литературе [1,2]. Участникам игры представляется возможность выбора отдельных тем для самостоятельного изучения.

Авторы игры предлагают следующие темы для проведения проектной работы: подготовка к путешествию, достопримечательности Вены, 24 часа в столице Австрии, история Вены, известные жители Вены. В книге приведены адреса в Интернете для сбора дополнительной информации, что побуждает учащихся к общению с помощью Интернета. Как отмечают авторы, участие в проекте позволяет учащимся самостоятельно попробовать новые методы работы, включая элементы исследования, взаимодействие в команде, выполнение различных функций внутри группы; дает возможность “выйти” за рамки отдельных предметов и при этом учиться непринужденно и мотивированно [4. С.80].

При этом в процессе игровой учебной деятельности решаются следующие образовательные задачи: самостоятельно учиться и действовать, узнавать и развивать собственные способности и потребности, умение брать на себя ответственность, формировать широкий (в том числе общественно–исторический) кругозор, глобальное мышление, понимать проблемные ситуации, структурировать их и находить креативные стратегии решения, развивать коммуникативную и социальную компетенции (включая способность справляться с конфликтной ситуацией), развивать организаторские способности [4. С.81].

Отметим, что используя игру в учебном процессе, мы не только знакомим учащихся с особенностями культуры Австрии, страны изучаемого языка, но, подчеркивая сходства и различия, приучаем их к межкультурному взаимодействию.

Таким образом, представленная дидактическая игра “Wien spielerisch” в силу ее многовариантности позволяет организовать познавательную деятельность по самым разнообразным темам страноведения, побуждая учащихся к самостоятельной работе, работе в команде, работе над проектами, установлению междисциплинарных связей. Эти формы обучающей деятельности служат развитию ключевых компетенций – профессиональной, коммуникативной, социальной и межкультурной.

В заключение отметим, что предложенные австрийскими авторами интересные и содержательные формы игровой учебной деятельности можно перенести на изучение других аспектов немецкого языка.

### **Библиографический список**

1. Байдурова Л.А., Шапошникова Т.В. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2002. № 1. С. 5–11.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3–10.
3. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. М., 1981.
4. Dagmar Gilly, Klaus Reisinger, Andrea Stangl, Dirk Lyon. Wien spielerisch durchschauen. Materialien zur österreichischer

**О.А. Кириллова**  
(Ярославль)

### **Концепт «свобода» в художественно-языковой картине мира**

Предметом исследования настоящей работы является один из видов языковой картины мира – художественно-языковая картина мира и реализация в ней индивидуально-авторского компонента концепта «свобода» в творчестве Ж.-П. Сартра, представляющем собой, как известно, богатый материал для изучения в плане построения когнитивных схем таких метафизических концептов, как *свобода, любовь, счастье, истина, вина, власть*, т.е. ментальных сущностей предельной степени абстрактности.

Материалом для исследования послужила пьеса Ж.-П. Сартра «Затворники Альтоны». Герои пьесы (члены семьи крупного немецкого промышленника фон Герлаха) – это заложники неизбежной трагической вины: какой бы выбор ни сделал один из них в той или иной ситуации, он имел бы в любом случае равные шансы взвалить на себя тяжкую вину. Именно на фоне Второй мировой войны, погрузившей людей в «пограничное состояние», показана трагедия отдельной семьи и общества в целом.

Проведенный анализ художественно-языковой картины мира позволил выявить закрепленные в языковой форме представления об окружающем и внутреннем мире автора. С помощью метода компонентного анализа концепта «свобода» были выделены следующие индивидуально-авторские компоненты смысла: «хаос», «отрицание», «выбор», «ответственность, вина».

Интегральными структурами художественного сознания, лежащего в основе художественно-языковой картины мира, яв-

ляются, как отмечают исследователи, миропонимание, миропредставление и мироощущение [1].

Миропонимание, вскрывающее логику возникновения ценностных свойств мира, основано, прежде всего, на **отрицании**, что порождает группы оппозиций: свобода / несвобода, любовь / ненависть, власть / бессилие и т.д. В данном случае различение бинарных оппозиций не приводит к вычленению полярно противоположных сущностей, а помогает обнаружить внутреннее противоречие одного понятия. Этот принцип, формирующий художественный смысл, вскрывает механизм образования индивидуально-авторской метафоры, что позволяет приблизить группы понятий, абсолютно далеких друг от друга по семантике. Ключевая метафора, развивающаяся на протяжении всего произведения и охватывающая все смысловое пространство, реализуется в образе игры «в поддавки» (*à qui perd gagne* «кто проиграл, тот выиграл»). Правила игры распространяются как на всех членов семьи фон Герлах, так и на общество в целом, Германию. Ср.: *«A cause de sa défaite, c'est la plus grande puissance de l'Europe... Nous sommes la pomme de discord et l'enjeu. On nous gâte; tous les marchés nous sont ouverts, nos machines tournent: c'est une forge»* [3. С.357]. «Благодаря своему поражению, она стала самой могущественной во всей Европе... Мы яблоко раздора, главный козырь. Нас растлевают; все мировые рынки открыты нам; наши заводы пущены в ход; мы – мировая кузница» [2. С.392].

Миропредставление отражает представление о ценностных свойствах мира в преломлении через различные объекты действительности (природа, общество, человек). В рассматриваемом произведении природа как проявление **хаоса** представлена наличием четырех стихий: земля, вода, огонь и воздух. Например, стихия земли реализуется в тексте употреблением слов «terre» и «terrain», в которых символическим образом преломляются отдельные его значения. Наличие образов-символов в тексте обуславливает актуализацию на уровне высказывания не одного из значений, присущих слову, а ряда его значений.

1. «Terre» – земля, земной шар, жители земли, мир, люди. Ср.: *«Quand je caresse tes cheveux, je pense à la terre: au-dehors tapissée de soie, au-dedans, ça bout...»* [3. С.107]. «Когда я

глажу твои волосы, я думаю о земле: снаружи покрыта шелком, а внутри вся кипит» [2. С.300].

2. «Terrain» – почва, грунт, участок земли, военное поле боя. Ср.: «*Regarde son sourire, elle prépare le terrain... Nous sommes les victimes désignées*» [3. С.21]. «*Посмотри на ее улыбку, она подготавливает почву... Нас хотят принести в жертву*» [2. С.267].

Пространственно-временной компонент миропредставления представлен двумя оппозициями: 1. Оппозиция «до войны / после войны» отражает состояние внутреннего мира людей; война разорвала время, породила бездну, внесла хаос в сознание людей; 2. Противопоставление «наверху / внизу» разграничивает две плоскости, в которых «живут» герои пьесы. «Наверху» – в комнате, где обитает добровольный затворник, лишенный права выбора, так как он избран. Там нет времени, там царит пустота. «Внизу» – там, где разыгрывается драма, где люди обречены выбирать.

Мироощущение, включающее в себя сущностный смысл бытия, воплощается в образе «людей-крабов», людей, лишенных смысла жизни, несущих бремя **вины**. Прогностический аспект мироощущения предстает как **ответственность** перед будущим поколением и связан с антитезой «XX век – ХХХ век». Двадцатый век – одинокий и изуродованный век, век террора, насилия, который будущие поколения должны приговорить или оправдать. Ср.: «*Ce siècle est une femme, il accouche, condamnerez-vous votre mère?... Le trentième ne répond plus*» [3. С.375]. «*Наш век подобен женщине, он разрешится от бремени, кто же из вас осмелится осудить свою мать?... Тридцатый век молчит*» [2. С.398].

Главным при описании чувства реальности и умонастроения людей является мотив вины, страха и лжи. Лейтмотив текста – одиночество, страх жизни, абсурдность бытия. Обретение абсолютной свободы отцом и старшим сыном фон Герлах реализуется в принципе свободного выбора, в совершении неоправданного поступка, который открывает подлинную свободу – акт выбора Другого-навсегда-Единственного. Однако это не означает самоупряднения, это лишь упразднение бытия-для-себя.

Анализ ключевой метафоры и принципа ее образования помогает охватить все составляющие картины мира, представленные автором. Отрицание, порождающее бинарные оппозиции на уровне миропонимания и миропредставления, объясняет появление на уровне мироощущения мотива вины, безысходности, одиночества и страха.

При исследовании концепта «свобода» в творчестве Ж.-П. Сартра несомненную ценность приобретает возможность изучения языкового материала на основе художественных произведений автора. Принципом классификации языкового материала должно послужить интегрирующее изучение, обусловленное нечеткостью структуры и проективной природой концепта, что позволит вовлечь в сферу представления разнородные элементы, несущие в составе своего значения семы, заявленные концептом.

### **Библиографический список**

1. Закс Л.А. Художественное сознание. Свердловск, 1990.
2. Сартр Ж.-П. Затворники Альтоны. Харьков: Фолио. М., 1999.
3. Sartre J.-P. Les séquestrés d'Altona. Paris, 1960.

**В.И. Кирсанов, Т.В. Шульдешова**  
(Ярославль)

### **Когезия словесных знаков в языке и речи**

Исходя из предпосылки большинства лингвистов о том, что язык, речь и мышление – три неразрывно связанных вида общественной деятельности, отличающихся друг от друга по своей онтологической сущности и концептологическим признакам, можно определить когезию как комбинаторную взаимозависимость единиц языка, речи и мышления в семиологическом процессе номинации словесных знаков, формирующих понятийно-языковое содержание высказывания в соответствии с изби-



раемой логико-синтаксической структурой пропозиции (инварианта предикатного выражения предложения), диктуемой коммуникативной стратегией говорящего (то есть начальными, промежуточными и конечными целями высказывания).

Семиологический процесс наименования любого типа (однословное или несколькословное) сопряжен с процессом формирования речемыслительных знаков языка как материально-идеальных образований, сочетающих в себе по отношению к объективной реляционно-детерминированной действительности свойства обозначения и отражения в форме концептов языка, речи и мышления – знака, признака, значения, смыслового элемента, элементарного смысла, смысловых отношений, на основе которых организуется система предложений и их структура как текстовых единиц различного информативного объема.

На всех номинативных уровнях языка и речи процедура актуализации речемыслительных единиц языка предполагает жесткий контроль со стороны здравого смысла (языковой компетенции) как имманентной семиологической функциональной системы (врожденного свойства каждого индивида) с начального этапа дематериализации реалий объективной действительности (конкретных и абстрактных предметов, их свойств, состояний и действий) посредством концептологических когезийных (связующих) операций с речемыслительными единицами языка до последнего этапа материализации элементов действительности в форме языковых единиц необходимого информативного объема – слова, фразы, предложения, текста.

Семиологический и структурно-концептологический аспекты номинативной актуализации речемыслительных единиц языка предполагают далее, что человеческий язык есть знаковая система особого рода с четырьмя формами реляционной структуры ее единиц: взаимозависимая отнесенность актуализированных имен к объектам действительности (экзогеренция), парадигматическая взаимозависимость эмовых единиц (фонема, морфема, лексема, фразема, пропозема, текстема) внутри функциональной системы языка (ингеренция), синтагматическая взаимозависимость основных единиц (фонон, морфон, лексон, фразон, пропозон, текстон) внутри функциональной системы речи (адгеренция), синпарадигматическая взаимозависимость

базисных речемыслительных единиц языка (звук, слово, фраза, предложение, текст) в функциональной перспективе высказывания (когеренция).

В свете вышеизложенного концептуальное поле когезии (связи) речемыслительных единиц языка в процессе коммуникации можно представить совокупностью взаимосвязанных концептов реляций с двукратным их означиванием – в системе средств языка (первичное означивание) в форме экзогеренции (концептологической связи языкового знака и предмета действительности) и ингеренции (парадигматической связи номинативных средств языка) и в системе речевых актов (вторичное означивание) в форме адгеренции (синтагматической связи предикатов и актантов) и когеренции (логико-грамматической связи словесных знаков) в высказывании.

Если под концептом подразумевать класс объектов, объединенных совокупностью интегрально-дифференциальных признаков каждого из них как частей целого, то реляционные признаки у словесных знаков можно считать концептуальными составляющими (экзогеренция, ингеренция, адгеренция, когеренция), которые и формируют статус когезии как реляционного концепта семиологической системы языка и речи, который имеет форму, содержание и функции в ходе преобразования словесных знаков в текст.

В заключение можно определить когезию в более упрощенной форме как речемыслительные факторы языка и действительности, которые делают текст единой логико-лингвистической информативной концептуальной сущностью, где внутренние концептологические факторы (языка) и внешние концептологические факторы (действительности) неотделимы друг от друга. Единство словесных единиц текста можно объяснить когезийными свойствами языковых структур (грамматической, лексической и фонетической) как имманентными качествами, присущими семиологической системе языка как в устной, так и письменной форме.

**Н.Е. Кирсанова**  
(Иваново)

**Пейоративные косвенные номинации в английском языке как индикация социального статуса**

В своей работе под косвенными номинациями пейоративного характера мы понимаем номинации, ухудшающие денотат любой оценочности за счет более негативного ассоциата, по схеме 0 → —: woman → slut, baggage; Italian → wop.

Говоря об употреблении слов и выражений, маркирующих отрицательную знаковую ориентацию имени, необходимо отметить некоторые общественные тенденции их употребления.

Во-первых, "свободное владение инвективами характерно для людей, занимающих в обществе ведущее положение (руководитель предприятия, армейский офицер, глава семьи, мужчина в ряде ситуаций и др.)" [1. С.27]. Вместе с тем, предельно сниженная речь может быть одновременно и оскорбительной, на первый план при этом выступает статусное различие между коммуникантами: как правило, грубо и оскорбительно говорит вышестоящий по отношению к нижестоящему:

"You think you can whip my ass, don't you, *maggot*? ... Don't lie to me, you *brainless sack of Kotex*" [2. С.212].

В примере (1) говорящий, пользуясь своим положением вышестоящего в воинских частях, использует косвенные номинации с отрицательным знаком оценки *maggot* (the limbless larva of various insects, esp. the housefly and blowfly), *brainless sack of Kotex*, что дает ему возможность указать на свое превосходство и унизить, оскорбить подчиненного.

Пейоративные номинации могут встречаться и в лексике представителей высших сословий. Например:

Clara: Good bye. Such nonsense, all this early Victorian prudery!

Higgins: *Such damn nonsense!*

Clara: *Such bloody nonsense.*

Mrs. Eynsford Hill: Clara! [3. С.61].

Испытывая неприязнь к викторианскому "благоразумию", то есть обязательному употреблению в речи возвышенных слов и выражений и запрету на какого-либо рода негативно маркированные слова, номинаторы используют их в качестве протеста общественному мнению и установленным нормам морали. Слова *damn* и *bloody* являются ругательствами и являются непристойными для употребления в обществе. Эти слова маркируют все высказывание как негативное.

Во-вторых, несомненным индексом социального статуса является молодежный жаргон. Каждому возрасту в рамках поколения свойственна специфическая разновидность речи. Можно сказать, что средний возраст семиотически не маркируется. В речи молодежи лексика с отрицательной знаковой ориентацией встречается настолько часто, что ее представители начали воспринимать ее как норму:

He got up off me, and I got up, too. My chest hurt like hell from his dirty knees. "You're a *dirty stupid sonuvabitch of a moron*," I told him [4. С.41].

Номинатор, для того чтобы показать свою ненависть к адресату, а также ко всему происходящему вокруг, использует ругательства *dirty* (covered with dirt, dishonest) *stupid* (lacking intelligence, silly) *sonuvabitch* (offensive – son of a female dog, a malicious or spiteful woman), *moron* (*moron* – Informal: derogatory, a foolish or stupid person; a person having an intelligence quotient of between 50 and 70). Таким образом, адресат характеризуется говорящим резко отрицательно, о чем свидетельствует негативная знаковая ориентация имен *dirty*, *stupid*, *sonuvabitch*, *moron*.

В-третьих, слова и выражения отрицательной оценки часто являются показателем низкого уровня образования и воспитания говорящего. Подобного рода слова являются маркерами низкого социального статуса. Отрицательная оценка понижает статус объекта оценки, даже если по объективным признакам субъект оценки занимает более низкое социальное положение:

He strode up to them smiling. "Ladies, how are you today?" The youngest blew cigarette smoke at him. "*Buzz off, squirt*." [5. С.171].

Происходит диалог между коммуникантами с различным социальным статусом. Коммуникант 1 (племянник богатого вла-

дельца пивоварни) обращается к коммуниканту 2 (который является проституткой) и в ответ на свое вежливое обращение (*ladies*) получает оскорбление *squirt* (*disappr. – young or small person whom you consider to be unimportant and who has behaved rudely toward you*). При использовании слова *squirt* происходит смена знаковой ориентации имени по схеме 0 → – (*young man* → *squirt*) и маркировка статусного положения.

Стремление использовать предельно сниженную речь часто объясняется желанием установить отношения солидарности между говорящим и адресатом (адресатами, участниками беседы), показывает стремление говорящего войти в круг людей, близких адресату, завязать с ними дружеские, панибратские отношения. Одним из показателей избыточной искренности служит употребление негативной по своей знаковой ориентации лексики. Часто эта лексика относится к сфере бытового общения:

- Let's go to some *low joint*.

- All the same to me. Tell him to go to some *lousy joint* [6. С.69].

Коммуниканты, находящиеся в дружеских отношениях и принадлежащие к одному и тому же социальному слою (среднему классу), используют выражение *low/lousy joint – vulgar, inferior or bad, ill a building or place of entertainment*, обозначающее отрицательную знаковую ориентацию имени. Смена происходит по схеме — → —<sup>2</sup> (*vulgar, ill place of entertainment* → *low/lousy joint*).

Одним из примеров использования слов, обладающих отрицательным оценочным потенциалом, является оскорбление. Оно обычно бывает намеренным и преследует цель понизить статус адресата. Смысл оскорбления состоит в том, чтобы "вызвать у оскорбляемой стороны негативные чувства, причинить ей моральный урон, понизить уровень ее (само)оценки" [1. С.296]. Оскорбления в обществе часто возникают на почве ненависти к людям иной расы или национальности:

A shot-loaded sock hit the back of Paul's head... Paul groaned and shut his eyes. "None of that, you *dirty kraut*, get up" [5. С.162].

Коммуникант, нарушая принципы такта и постулаты вежливости, использует негативное по знаковой оценке имя *dirty kraut* (derog. German).

The other sister, finally terrorized into action, began wave her arms and jabber in her own language. Heinrich was less jocular. "Shut up with *that Yid talk*" [5. С.19].

В данном примере номинатор с помощью выражения *Yid talk* (*Yid*: slang, offensive – a Jew) оскорбляет адресата, используя негативное по своему оценочному потенциалу слово *Yid*. Таким образом, происходит смена знаковой ориентации имени по схеме  $0 \rightarrow -$  (*Jewish* → *Yid*).

Вместе с тем выражение отрицательной оценки может быть в значительной степени неконтролируемым, то есть сливаться с отрицательными эмоциями. Здесь речь идет о добавлении эмотивного компонента оценочного значения к рациональной оценке и интенсификации отрицательного признака, тем самым смена знаковой ориентации имени будет происходить по схеме  $- \rightarrow -^2$ , например, *prostitute* → *whore*:

Want you parents to know you spent the night with a *whore*? High-class kid like you? [4. С.91].

Номинатор, находясь в состоянии агрессии и негодования, употребляет косвенную номинацию *whore*, которая имеет более отрицательный оценочный потенциал, чем заменяемое слово *prostitute*.

Показателем более низкого статуса в английском языке является употребление артиклей с именами собственными, которые в норме с артиклями не употребляются. Неопределенный артикль перед именем собственным понижает статус носителя этого имени: а *Mr.Brown*, а *Smith* – некий м-р Браун, некий Смит. Смена знаковой ориентации имени происходит по схеме  $0 \rightarrow -$ :

My lady knocked on the door and said: "A Mr. Parkis to see you", thus indicating by a grammatical article the social status of my caller [5. С.128].

Таким образом, косвенные номинации, меняющие нейтральную знаковую ориентацию имени на отрицательную, являются, в основном, показателем вышестоящего в социальной

иерархии. Случаи употребления данных номинаций встречаются при обозначении лиц другой национальности, имеющих какие-либо недостатки. Целью использования таких номинаций является оскорбление, выражение негативного отношения или демонстрация своего превосходства.

### **Библиографический список**

1. Жельвис В.И. Эмотивный аспект речи. Психолингвистическая интерпретация речевого воздействия. Ярославль, 1990.
2. Conroy P. The Great Santini. L., 1996.
3. Shaw B. Pigmalion. M., 1972.
4. Salinger J. D. The Catcher in the Rye. M., 1968.
5. Jakes John. Homeland. NY., 1993.
6. Waugh E. A Handful of Dust. Penguin Books, NY., 1977.

**М.С. Колесникова**  
(Ярославль)

### **Особенности взаимодействия универсального и специфического в межкультурном диалоге и лексикографии**

Среди вопросов взаимодействия универсального и специфического в межкультурном общении и лексикографии, ориентированной на потребности межнациональной коммуникации, наиболее важными представляются три круга проблем.

*Первый* из них связан с определением *конкретных* лексикографических сфер, которые выступают *специфическими* областями с точки зрения описания культурного национального пространства (В.В. Красных) в ситуации современного межнационального общения. В этом отношении появление и активное развитие *культуроведческих* словарей уже само по себе является отражением основных тенденций, рожденных взаимодействием универсального и специфического в лексикографической прак-

тике и соотносимых с динамикой внутрикультурного и межкультурного диалога, а также связанных с развитием центростремительной и центробежной тенденций в отечественной лексикографической картине.

*Культуроведческий* ракурс в изучении современных словарей отвечает специальным *задачам языкового образования* современной *поликультурной личности* и лексикографии ориентированной на *интересы* такой личности, на человека его потребности в общении в *межкультурном* пространстве [например: 6,8]. Такая направленность, как известно, получила определение как антропоцентрическая, антропоориентированная или «антропостремительная» [ср.: 3. С.9].

*Второй* круг вопросов касается собственно культуроведческой лексикографии, развивающейся в межкультурном контексте. С одной стороны, это направление имеет свои исторические корни, давнюю лексикографическую культурную традицию и в этом смысле отражает тенденцию, общую для различных национальных лексикографических картин (например, для русской, немецкой, британской, американской лексикографии). С другой стороны, тенденция кодирования в словарях уникальной информации национально-культурного характера в ее современной форме представляет собой относительно молодое явление. Особенности этого кодирования формируются специфика развития каждой отдельно взятой национальной лексикографии. Наиболее отчетливо данная лексикографическая концепция реализуется в отечественных культурологических, лингвокультурологических и лингвострановедческих словарях (например [1,8,4,5,7]).

*Третий* круг проблем охватывает вопросы, связанные как с формальной, так и с содержательной стороной конкретных культуроведческих изданий. К этому кругу примыкает, в первую очередь, разработка принципов культуроведческой лексикографии (исторически связанных с принципами лингвострановедческих словарей), действие которых непосредственно соотносится с динамикой универсального и специфического, а также субъективного и объективного в словаре (что, прежде всего, отражается в оппозиции авторских и коллективных словарей) [ср. 1,4,5,7]. Кроме того, с описанием специфики культуроведческой



го словаря связан его параметрический анализ, в котором статус лексикографического параметра (например, нормативного, фонетического, грамматического, функционально-семантического, стилистического) выступает в качестве основного критерия квалификации асимметрии формальных, семантических, прагматических характеристик языковых единиц.

Для развития культуроведческой лексикографии в ситуации межнационального диалога особенно продуктивными оказались две *концептуально* существенные идеи. Это, во-первых, идея дифференциации активного и пассивного начала в изучении языка, словаря, культуры (разработанная Л.В. Щербой), а, во-вторых, идея представления явлений и понятий одного языка в языковых индексах другого (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров). Обе идеи соотносимы с задачами лексикографии, ориентированной на описание *культурного* компонента языка в целях его *глубокого* изучения для использования в *активной* межкультурной коммуникации. Вместе с тем, представляется возможным выделить еще один существенный ракурс в лексикографических исследованиях – *аксиологический*. «Классические» противоположения в классификации словарей, предложенные при рассмотрении общетеоретических аспектов лексикографии и обоснованные Л. В. Щербой, предлагают исследование словарей как бы в «горизонтальной проекции», в то время как культуроведческий подход и аксиологический аспект ориентируют изучение словарей на исследование культурной специфики «по вертикали» (поскольку «вертикаль» – одно из основных понятий учения о ценностях).

При таком рассмотрении культуроведческая лексикография в присущей ей специфической форме отражает культурные представления и ценности общества, актуальные для успешного общения в ситуации соприкосновения и взаимодействия различных языков и культур, и выступает сферой репрезентации *аксиологических* аспектов языка и коммуникации.

Еще одной существенной социокультурной предпосылкой для реализации принципов *антропоцентризма* в лексикографии и развития в его рамках культуроведческого направления, отражающего взаимодействие универсального и специфического, представляется разработка феномена понимания владе-

ния языком в концепции Ю.Н. Караулова и изучение языковой личности как лингвистического объекта. Данная концепция соотносима с выделением двух тенденций в лексикографическом описании, которые отражают противостояние и взаимодействие универсального и специфического и анализируются в исследованиях А.В. Кирилиной. Это – создание системно-ориентированных словарей, отражающих целиком лексико-семантическую систему языка, и подготовка «антропоориентированных» словарей, репрезентирующих «усредненный» запас и правила его использования отдельной языковой личностью, средним носителем языка, то есть словари, обращенные к проблеме *«человек в языке»*. Первые преследуют справочно-просветительские цели, а вторые – обучающие, направленные на *активное* владение языком и отражающие *актуальное* языковое сознание [2. С.10–11]. В рамках этого направления представляется возможным квалифицировать и развитие культуроведческих традиций, характеризующих словари в межкультурной коммуникации. Сущность данной лексикографической формы выявляется в ее *«диалогическом»* характере, который может быть описан в категориях динамической классификации – раскрывающей динамику взаимодействия «своего» и «чужого» как во внутрикультурном, так и в межкультурном диалоге, в особой форме отражая динамику универсального и специфического в лексикографическом дискурсе.

### **Библиографический список**

1. Бурак А.Л. Россия. Русско-английский культурологический словарь / Под общ. рук. С.Г. Тер-Минасовой. М., 2002.
2. Кирилина А.В. Стандартные речевые действия как объект лексикографии (на материале немецкого языка): Дисс. ... канд. филол. наук. М., 1993.
3. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. М., 2001.
4. Куликов Г.И., Мартиневский В.И., Ладисов А.И. Немецко-русский иллюстрированный лингвострановедческий словарь. Минск, 2001.

5. Леонтович О.А., Шейгал Е.И. Жизнь и культура США. Англо-русский лингвострановедческий словарь. Волгоград, 1998.

6. Лингвострановедческий словарь национальных реалий России. М., 1999.

7. Мальцева Д.Г. Немецко-русский фразеологический словарь с лингвострановедческим комментарием. М., 2002.

8. Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь. М., 2004.

**Н.М. Колесникова**  
(Ярославль)

### **Алгоритмизация процесса обучения специальности «Реклама» как средство подготовки проектов на английском языке**

В последнее десятилетие в российской педагогической практике широко используются проектные методики. Журнал «Иностранные языки в школе» неоднократно печатал работы по защите разнообразных творческих проектов учащимися старших классов средней школы. Темами такой подготовки были экологические, страноведческие, политические проблемы. В нашей практике преподавания английского языка в ЯГМК мы тоже используем проектные методики, особенно при обучении специальности «Реклама». Это новое направление в подготовке специалистов колледжа, и преподавание по специальности во многом основывается на достижениях англо-американских методик в сочетании с сознательно-практическим подходом в условиях российского обучения английскому языку [3].

В соответствии с разработанной нами рабочей программой по обучению рекламе в нашем колледже специализация активно вводится на третьем курсе, хотя при изучении грамматических тем мы тоже предлагаем обыграть предложения в разных видовременных формах через рекламные зарисовки на 1 и 2 курсах. Для третьего курса нами подготовлено «Пособие по обуче-

нию рекламе на английском языке», которое заканчивается деловой игрой по защите проекта своей рекламы (творческое задание на 3–5 месяцев) на заседании в имитируемом рекламном агентстве, где конкуренты предлагают свои рекламы на конкурс. Работа по этому пособию и представляет тему нашего сегодняшнего исследования.

В основе нашего подхода к обучению созданию печатной рекламы на английском языке является выделение основных характеристик квалификационной деятельности рекламного агентства и создание на этой основе алгоритма умений, которыми он должен владеть на иностранном языке. На основе шагов этого алгоритма и строится работа по созданию рекламы.

Во-первых, мы предлагаем студентам весь алгоритм создания печатной рекламы на английском языке с переводом. Он заимствован нами из американской методической литературы и дополнен автором. Вот что он представляет собой на русском языке.

Алгоритм создания рекламы:

1. Отберите существенно важные слова и фразы.
2. Составьте короткие предложения или используйте только фрагменты.
3. Сгруппируйте текст в абзац, выражающий одну законченную мысль.
4. Подберите синонимы самых выразительных по значению существительных и глаголов.
5. Отберите только точные слова. Используйте словарь.
6. Используйте эффективную игру слов, ритмический рисунок, фигуры речи, etc.
7. Используйте наиболее эффективный психологический подход к аудитории через общение.
8. Выберите картинку, иллюстрацию, создайте ее сами.
9. Введите справочную информацию.
10. Выберите шрифты, цвет текстов и фона.
11. Расположите рекламу на отведенном ей формате, т.е. создайте макет печатной рекламы [4,5,1].

После представления алгоритма и его анализа с примерами для каждого шага, который делает преподаватель, вся работа по пособию делится на три части:

1. работа по анализу предлагаемых реклам на английском языке с точки зрения алгоритма и создания собственных реклам по аналогии по подобной тематике;

2. работа с текстами по общей тематике; обработка текстов по алгоритму; составление своей рекламы;

3. оценка качества рекламной продукции с точки зрения алгоритма.

Мы предлагаем обучаемым делать переводы реклам с английского на русский язык адекватными средствами выражения, рекламным языком. Результатом такой работы являются двуязычные рекламы, рассчитанные привлечь большее внимание потребителя. Всего в пособии 53 рекламных текста. Они подобраны автором с целью углубления знаний студентов о странах изучаемого языка, о культуре развития собственной страны, о специальном языке эффективной рекламы.

Структура учебной деятельности преподавателя и студентов складывается из:

1. предъявления алгоритма (1–2 занятия);
2. тренировки использования алгоритма (25 занятий);
3. деятельности алгоритм – контроль в системе (10 занятий).

О презентации алгоритма упоминалось выше. Нам хотелось остановиться на тренировке и применении алгоритма. Эта работа проходит в режимах самоконтроль или взаимоконтроль. Студенты либо защищают свою рекламу, сначала созданную по аналогии с предъявленной на английском языке и проанализированной на основе алгоритма, либо анализируют рекламу конкурента. Для этого они используют названия шагов алгоритма по-английски. Так студенты учатся видеть существенные черты рекламы. Анализ языка (как английского, так и русского) способствует расширению кругозора, лексического словаря и грамматических конструкций подязыка рекламы. Кроме этого для защиты собственных проектов предлагается еще один алгоритм логического высказывания:

*I know ... That is why ...  
I understand ... so ...  
I think ... I've done it because ...  
This is the result*  
[1. С.32]

На базе этих алгоритмов студенты готовятся к деловой игре «Защита рекламных проектов». Вот одна из таких презентаций:

«My name is Olga. I am student of this technical building school. I want to take part in the exhibition of the creative possibilities of the students and the staff here this year.

I want to present my advert advertising the advertising agency «Purpose». It is the model of the outdoor advert. It will be hereinafter put with the help of professionals on a strong waterproof paper by vinyl paints. It will also be placed on a publicity board near the above mentioned advertising agency. The print I used is «Arie Black». That is typical for outdoor advertising. This print is simple in perception and is seen from a far distance. Words in the given advert are not numerous because the outdoor advertising in general is read in some seconds and it is a problem to attract attention and to force people address to it once again. I have put an accent on the red horse which should personify the one «chosen from the crowd». This should stop a glance. Here is my ad copy.

That's about all. Thank you for attention» [2].

Мы считаем данную технологию подготовки специалиста в рыночных отношениях наиболее эффективной, так как она обеспечивает возможность в условиях отсутствия иноязычной среды общения держать под контролем весь процесс создания рекламы аналогичных жизненных ситуаций в разноязычных обществах. Она способствует формированию профессиональной компетентности, о чем свидетельствуют творческие и зачетные рекламные проекты обучаемых, развивает их интеллектуальные способности, расширяет кругозор. Можно рекомендовать данную методику для работы по другим специальностям в колледже. Она пользуется вниманием у студентов.

### **Библиографический список**

1. Колесникова Н. М. Обучение печатной рекламе: Методическое пособие для студентов специальности «Реклама». Ярославль, 2003.
2. Колесникова Н. М. Защита рекламных проектов: План – конспект открытого занятия в группе РК 2–32: Методические материалы ПЦК иностранных языков ЯГМКГУ. Ярославль, 2003.
3. Rogova G. V. Methods of Teaching English. Moscow, «Higher School Publishers», 1975.
4. Sorenson Sh., Student's Writing Handbook, 3d edition, Mac Millan. USA, 1997.
5. Уэллс и др. Реклама – принципы и практика. СПб., 1999.

**Н.А. Коловская**  
(Ейск)

### **О семантике номенклатурных единиц, служащих для обозначения самолетов англоязычных стран**

В области номинации существует несколько классов языковых единиц, характеризующихся номинативной функцией, то есть служащих для называния и выделения фрагментов действительности и формирования соответствующих понятий о них. В сфере специальных названий принято выделять несколько классов таких единиц. К ним относятся имена собственные, имена нарицательные и номенклатурные единицы, которыми обозначают частные понятия, выделенные из общих по каким-то второстепенным, часто внешним признакам. Совокупности номенклатурных единиц обозначают в основном плоды человеческой деятельности – артефакты. Они создаются из нарицательных имен, которые обозначают общие понятия, и собственных имен, обозначающих единичные понятия.

Система подобных наименований – одна из самых больших по объему и разветвленных по видам называемых объектов.

Семантика таких номинаций отображает субстанциальный чувственно осязаемый образ обозначаемого, то есть отображает признаки (функции) соответствующих предметов. Такие номинации очевидно должны быть не только мотивированными, но и информативно насыщенными и легко запоминаемыми. Наконец они должны привлекать внимание и интерес людей, то есть выполнять рекламную функцию.

В научной литературе с военной коммуникативной направленностью можно выделить особую группу языковых единиц, служащих для наименования различных образцов вооружения и боевой техники. При передаче этих терминов на русский язык часто возникают определенные трудности. Сохраняя свой первоначальный облик (звуковую оболочку), они, как правило утрачивают свое значение, а, следовательно, и вызываемые знаком ассоциации, его символику, аллегорические и буквальные толкования, мотивированность своего обозначения, иными словами, перестают отображать основные признаки или функции соответствующих предметов. Например, созданный на базе самолета 1-1/2 – Страттер (Strutter) компании «Сопвич» (Sopwith), значительно уменьшенный одноместный истребитель биплан «Пап», известный вначале как «Scout», быстро получил кличку «Пап» (Pup-щенок) – название, которое со временем стало официальным, из-за своего маленького размера и большому семейному сходству с самолетом «Strutter».

Прозвище истребителя «Кэмел» (Camel-верблюд) так же как и у его предшественника – истребителя «Пап», прошло путь от неофициального прозвища, основанием для которого послужил двугорбый обтекатель, до официального названия. Одной из причин этого является то, что нередко при передаче на русский язык графический образ данных обозначений настолько может видоизмениться, что связь между исходным графическим обликом и вновь полученным практически исчезает (Ср.: Auster – «Остер», Widgeon – «Уиджен», Gnat – «Нэт»).

Это происходит в результате диэтимологизации, то есть разрыва связи с исконным корнем вследствие фонетических и графических изменений, перестройки семантических связей иногда приводящих к новому членению и толкованию вновь полученных слов. В этом плане интерес представляют различные



способы передачи истребителей Tomahawk. В 1941 году 195 «Томахоуков» по ленд-лизу были поставлены в нашу страну, причем общепринятое название «Томахоук» у нас не прижилось, и самолет стали называть «Томагавк», что соответствовало английскому названию и назначению самолета (Tomahawk – легкий топор, используемый индейцами Северной Америки и аборигенами Австралии в качестве оружия). В данном примере аппелятив не только превратился в имя собственное, но и денотативно стал понятен в отличие от «Томахоука».

Предпринятый в данной работе ономасиологический анализ позволяет проследить, как происходит перестройка семантических связей у данной категории единиц, каков путь от их содержания к выражению, какие слова и словосочетания служат для выражения определенного содержания (признаков, функций) этих единиц и как они соотносятся с внеязыковым предметным рядом как средством обозначения, именованного последнего.

В цепочке «предметный ряд – обозначение» выделяется еще одно звено – осмысление объекта и формирование представления или понятия о нем в ходе познавательной деятельности человека, что и позволяет, в конечном счете, говорить о значении как исходной величине ономасиологического анализа, что возможно сделать на материале исконного языка. В ходе такого анализа было выявлено несколько ономасиологических рядов, которые представляют собой совокупности лексических единиц, объединенные общностью содержания или общностью формальных признаков и отражают понятийное, предметное или функциональное сходство явлений.

На основании наличия общего семантического признака выражаемой лексикой с обобщенным значением было выделено несколько семантических полей или рядов, используемых при наименовании авиационной техники ВВС США, Великобритании, Австралии, Новой Зеландии и Канады.

Одним из самых многочисленных из них является поле, обозначающее фауну (названия животных, птиц, насекомых, водоплавающих и т.д.). В основу таких наименований положено либо сходство понятийных, предметных признаков (летно-пилотажные характеристики, внешность, форма, размер, звуко-

вые характеристики, мощь, разрушительная сила, способности поражать цель, а также некоторые качества, присущие сравниваемым понятиям: внезапность появления, упорство, агрессивность, ярость, бесстрашие, коварство, вероломство, бдительность, безжалостность и т.д.), либо сходство функций.

Ниже приводятся наименования самолетов, в основу которых положены признаки сходства с представителями фауны. I. Самолеты, получившие обозначение «Birds» (птицы):

Albatros – Альбатрос

Blackbird – Блэкбёрд (черный дрозд, самолет-шпион пролетевший от одного побережья до другого за 68 мин.)

Crane – Крейн (журавль)

Dove (AE) – Дав (голубь)

Eagle – Игл (орел)

Falcon – Фолкон (сокол)

Finch (Can.) – Финч (зяблик)

Gannet – Ганнет (баклан)

Hawk – Хок/Хоук и Warhawk – Уорхок/Уоурхоук (ястреб), американское экспортное название самолетов, различные модификации которого в Европе получили однокоренные названия: Mohawk – Мохоук (название племени индейцев ирокезов, проживающих на территории между р.Мохоук и Св.Лаврентия). Tomahawk – Томахоук/Томагавк, Kittyhawk – «Киттихоук» (дер Киттихоук в штате Массачусеттс, где братья Райт совершили свой первый полет на самолете в 1903г.)

Nightingale – Найтингейл (соловей)

Owl – Аул (сова)

Goshawk – Госхок (ястреб –тетеревятник)

Winjeel (австр.) – Уинджил (молодой орел)

II. Самолеты, названные именами хищников «Beasts of Prey» и других диких животных:

а) Cougar – Кугар (пума, ягуар) – реактивный палубный истребитель-бомбардировщик с отличными характеристиками на малых скоростях

Jaguar – Ягуар

Lynx – Линкс (рысь)

Panther – Пантера (леопард, горный лев)

Tiger – Тайгер (тигр)

Wild Weasel – Уайлд Уизл (дикая ласка)

Marten – Мартин (куница)

Cub – Каб (детеныш некоторых хищников: львов, волков, медведей)

b) Beaver (Канада) – Бивер (бобр – один из основных символов Канады);

Otter – Оттер (выдра);

Chipmunk (Канада/Великобритания) – Чипманк/Чипмунк (бурундук, учебно-тренировочный самолет, способный выполнять все фигуры пилотажа).

III. Самолеты, получившие названия парнокопытных и непарнокопытных:

Maverick – Маверик (отбившийся от стада жеребенок; неопытный, новичок, начинающий).

Bronco – Бронко (полудикая лошадь) – легкий вооруженный разведывательный самолет с отличными характеристиками короткого взлета и посадки с неподготовленных ВВП.

Mustang – Мустанг (дикая лошадь Сев. Амер. равнин), название, данное британцами за прекрасные пилотажные характеристики самолета благодаря его крылу с полуламинарным обтекателем.

Stallion – Стэллион (жеребец), названный за потрясающие взлетно-посадочные характеристики.

Camel – Кэмел (верблюд).

Caribou (Канада) – Карибу (северный олень), транспортный самолет Канады, очень простой и подвижный, способный выполнять задачи в условиях Севера.

Hind – Хинд (лань), легкий бомбардировщик, получивший такое название за элегантность.

IV. Серия истребителей компании «Грумман» под общим названием «Cats» (кошки):

F-14A Tomcat – Томкэт (кот)

F-7F Tigercat – Тайгеркэт (сумчатая куница), напоминает поведение ночного хищника

F-4F Wildcat – Уилдкэт (дикая кошка), названный за превосходные пилотажные качества

F6F Hellcat – Хеллкэт (лисица, ведьма)

F8F Bearcat – Биркэт (панда)

V. Самолеты, получившие обозначения «Dogs» (собаки):

Harrier – Хэрриер (гончая)

Bulldog – Бульдог

Bullpup – Бульпап

Greyhound – Грейхаунд (борзая)

Hound Dog – Хаунддог (гончая)

Bird Dog – Бёрддог (ищейка, собака для охоты на птицу)

Bloodhound – Бладхаунд (ищейка)

Pup – Пап (щенок)

Blenheim – Бленхейм/Бленим (спаниэль), легкий бомбардировщик и истребитель, имеющий "прилизанную" форму. VI. Самолеты, носящие названия водоплавающих рыб и обитателей морей и водоемов:

а) Самолеты-амфибии компании «Грумман»:

Albatros – Альбатрос (спасательный, противолодочный самолет)

Duck – Дак (утка)

Goose – Гус/Гуз (гусь)

Widgeon – Уиджен (дикая утка, связь)

Spider Crab – Спайдер Крэб (пауковый краб), получивший впоследствии название Vampire – Вампир

Tigershark – Тайгершарк (тигровая акула)

Swordfish – Суордфиш (рыба-меч)

(Aero)cuda – (Аэро) барракуда

VII. Самолеты под общим названием «Flying Insects»

(летающие насекомые):

Mosquito – Москито (москит)

Grasshopper – Грэссхopper (кузнечик)

Hornet – Хорнет (шершень)

Gnat – Нэт (комар)

Midge – Мидж (мошка, комар), данное за маленький размер

Tiger Moth – Тайгер Мот (тигровый мотылек)

Gypsy Moth – Джипси Мот (шелкопряд)

Firefly – Файерфлай (светлячок), название, данное ночному истребителю.

Обозначения самолетов делятся на реалионимы – имена существовавших или существующих объектов (например: Camel-Кэмел (верблюд), Hurricane-Харрикейн (ураган), Texas-Тексан (техасец) и мифонимы – имена вымышленных объектов (Vampire – Вампир, Phantom – Фантом (призрак), Demon – Демон), имена богов, богинь, библейских и мифических персонажей. Pandora – Пандора, согласно мифам была послана Зевсом на землю с сосудом бедствий, Vulcan – Вулкан, древнеримский бог огня и кузнечного дела, Appollo – Аполлон, бог солнца, Pegasus – Пегас, крылатый конь, Orpheus – Орфей, Hercules – Геркулес, Valkyrie – Валькирия, служанка бога ветров, отбирающая воинов, обреченных на гибель, Aurora – Аврора, богиня утренней зари, приносящая свет богам и людям, и т.д.

Кроме того, среди обозначений самолетов встречаются астрономы (Meteor – Метеор, Polaris – Полярис (северное сияние), Galaxy – Гэлакси (Галактика, Млечный путь), Orion – Орион, Mars – Марс; топонимы (Boston, Lancaster, Dakota, Kansas, Texas, Yale, Harvard, Bristol, Hudson); антропонимы Mitchell – Митчелл (поборник свободной охоты бомбардировщиков Билли Митчелл), Shackleton – Шэклтон (исследователь Арктики), Wellington – Веллингтон (британский генерал и государственный деятель), Lincoln – Линкольн (16-й президент США), Tommy – Томми (назван по имени главного конструктора Б.Д. Томаса); метеорологические названия (Lightning – Лайтнинг (молния), Thunderbolt – Тандерболт (удар грома), Tornado – Торнадо, Typhoon – Тайфун и многие другие).

Помимо собственно семантических полей среди данного класса номенклатур можно выделить морфосемантические поля, для элементов которых помимо семантической близости характерно наличие общего аффикса или основы.

I. Онимы с суффиксами –er/-or; -ent/-ant; -less и другие.

a) Liberator – Либерейтор (освободитель)

Victor – Виктор (победитель)

Mentor – Ментор (наставник)

Proctor – Проктор (надзиратель)

Crusador – Крестоносец

Matador – Матадор

Tutor – Тьютор (репетитор)

- б) **Beaufighter** – Бьюфайтер (образцовый истребитель)  
**Intruder** – Интродер (вторгнувшийся в чужое пространство)  
**Messenger** – Мессенджер (курьер, связной)  
**Hunter** – Хантер (охотник)  
**Buccaneer** – Букканир (пират)  
**Provider** – Провайдер (поставщик)  
**Helldiver** – Хеллдайвер (ныряющий в ад)  
**Invader** – Инвейдер (захватчик, оккупант)  
**Marauder** – Марудер /Мародер (получил незавидное прозвище "делатель вдов")  
**Trainer** – Тренер  
**Avenger** – Эвенджер (мститель)  
**Forwarder** – Форвардер (экспедитор)  
**Voyager** – Вояджер/Вояжер (путешественник)  
**Extender** – Икстендер (увеличивший объем)  
**Magister** – Маджистер (магистр)  
**Tracker** – Трэккер (охотник, выслеживающий диких зверей)  
**Traveller** – Трэвеллер (путешественник)  
**Trader** – Трейдер (торговец)
- в) **Valiant** – Вэлиант (храбрый, доблестный, героический)  
**Vigilant** – Виджилент (бдительный)  
**Reliant** – Рилиант (уверенный, самоуверенный)
- г) **Dauntless** – Даунтлисс (неустрашимый)

II. Ономасиологические ряды, построенные при помощи слов flying, sea, sky, strato, super, star, black, jet, King, air, aero

- а) flying + существительное:  
**Flying Fortress** – Флаинг Фортресс (летающая крепость)  
**Flying Boxcar** – Флаинг Бокскар (летающий крытый товарный вагон)
- б) Sea + существительное:  
**Sea Venom** – Си Веном (морская злоба)  
**Sea Devon** – Си Девон (Девон – графство на юге Англии)  
**Sea Harrier** – Си Хэрриер (морская гончая)  
**Sea Fury** – Си Фьюри (морская фурия)

- Seafire – Сифайер (морской вариант Spitfire – Спитфайра)
- Sea Pembroke – Си Пемброк (Пемброк – город в Уэльсе)
- Sea Prince – Си Принс (морской принц)
- Sea Hawk – Си Хок (морской ястреб)
- в) sky (небесный)+существительное (это в основном серия наименований компании «Дуглас»):
- Skyraider – Скайрейдер (небесный рейдер)
- Skywarrior – Скайуорриор (небесный воин)
- Skywagon – Скайуэгон (небесный фургон) («Цесна»)
- Skymaster – Скаймастер (небесный мастер, господин, хозяин)
- Skytrain – Скайтрейн (небесный поезд)
- Skyhawk – Скайхок (небесный ястреб)
- г) strato (страто)+ существительное (серия наименований компании «Боинг»):
- Stratotanker – Стрэтотэнкер (стратотанкер)
- Stratoliner – Стрэтолайнер (стратолайнер)
- Stratofortress – Стрэтофоргресс (стратокрепость)
- Stratofreighter – Стрэтофрейтер (стратогрузовой самолет)
- Stratolifter – Стрэтолифтер (стратоперевозчик)
- д) Super (супер – применяется к усовершенствованным моделям) + существительное:
- Super Sabre – Супер Сейбр (супер сабля)
- Super Widgeon – Супер Уиджен (супер + дикая утка)
- Super Skymaster – Супер Скаймастер
- Superfortress – Суперфортресс (суперкрепость)
- е) Fighting, aero, jet, star, king, strike и др.+ существительное:
- Fighting Falcon – Файтинг Фолкон (сражающийся сокол)
- Aerocuda – Аэрокуда (воздушная барракуда)
- Jet Provost – Джет Провост (реактивный ректор)
- Starfighter – Старфайтер (звездный истребитель)
- Kingcobra – Кингкобра (королевская кобра)

Strikemaster – Страйкмастер (мастер по нанесению удара).

Функциональное сходство номенклатурных единиц данного типа четко прослеживается на примерах наименований самолетов, служащих для обозначения учебно-тренировочных самолетов, которые можно объединить под общим названием «Учебная деятельность» или «Начальная подготовка». Здесь мы находим следующие семантические ряды: Mentor – Ментор (наставник), Proctor – Проктор (надзиратель), Provost (ректор), Tutor – Тьютор (репетитор), Magister – Магистр, Trainer – Тренер (тренажер); показательно, что в Австралии номенклатура, обозначающая самолет для первоначальной подготовки, получила прозвище «Plastic Parrot» (пластиковый попугай). Вторая подгруппа учебно-тренировочных самолетов объединяет семантический ряд с доминантой «начинающий обучение»: Sub-Каб (новичок), Prentice – Принтайс (подмастерье), Recruit – Рекрут (новобранец), Cadet – Кадет (курсант) и т.д. Наконец, третья группа включает названия известных учебных заведений (Yale – Ял (Йельский университет), Harvard – Харвард (Гарвардский университет), Cornell – Корнелл (Корнеллский университет)).

Аналогичным образом передается функциональная характеристика самолетов различного назначения:

Mohawk – Мохок (индеец-мохоук) – самолет электронной и тактической разведки;

Neptune – Нептун (морской патрульный и противолодочный самолет);

Skyvan – Скайвэн (небесный вагон) – транспортный самолет общего назначения;

Nightingale – Найтингейл (соловей) – санитарный самолет, назван по имени Флоренс Найтингейл, открывшей госпиталь для солдат во время Крымской войны.

Изучение семантики номенклатурных единиц, служащих для обозначения самолетов, позволяет сделать заключение о том, как членится нашим мышлением экстралингвистическая реальность, какими оказываются мотивы обозначения и какие ономаσιологические категории формируют поля наименований в языке. Как видно из проведенного анализа, в основе номинации самолетов преимущественно используется вторичная номи-



нация, в основе которой лежит ассоциативный характер человеческого мышления по сходству или смежности. Ассоциативные признаки, актуализируемые в процессе вторичной номинации, как правило, соотносятся с фоновыми знаниями носителей языка о данной реалии или о внутренней форме значения. Переосмысление значений в процессах вторичной номинации протекает в соответствии с формой тропов – метафоры, метонимии и т.п. и функционального переноса.

### **Библиографический список**

1. Холмз Т. Знаменитые самолеты и вертолеты. Справочники Джейн. М., 2002.

**Л.Н. Кононова**  
(Ярославль)

### **К портрету современного французского языка**

Термин «портрет современного языка» близок по своему понятию к термину «языковая картина мира», столь широко изучаемого в настоящее время. Языковая картина мира представляет собой тем или иным образом оформленную систематизацию плана содержания, создавая при этом определенный образ современного языка. Языковая картина мира (ЯКМ) непосредственно связана с научной картиной мира (НКМ). НКМ постоянно изменяется, что обусловлено непрерывным развитием науки: коллективное научное знание о мире постоянно увеличивается, появляется новое знание. НКМ находится в постоянной динамике, она все время стремится ко все большей адекватности отражения объективного мира. Она – едина для всех сообществ, так как научные знания объективны, свободны от «языкового субъективизма».

Имея единый для всех народов содержательный инвариант, НКМ получает в каждом национальном языке свою форму выражения, создавая при этом языковую картину мира. НКМ и ЯКМ принципиально нетождественны. НКМ в языковой обо-

лочке любого национального языка, так же как и ЯКМ, дает пищу для размышления о национальном образе мышления, отражает менталитет нации. ЯКМ всегда субъективна, фиксирует восприятие и понимание мира конкретным этносом не только на современном этапе его развития, но и на этапе его формирования. Язык, его лексика постоянно изменяются, а это естественная реакция на изменяющийся мир, на появление новых реалий. Необходимо отметить, что изменения, происходящие в ЯКМ, - это не стремление к идентичности с НКМ, а отражение изменяющегося мира, появления новых слов и новых реалий.

Языковая картина мира каждого языка имеет свои особенности, присущие только ей национальные характеристики, что непосредственно связано со структурой языка, с языковыми закономерностями, заложенными в его системе.

Каковы же особенности и системные закономерности современного французского языка, влияющие на обогащение его картины мира? Прежде всего отметим абстрактный характер французского слова по сравнению с другими языками, в первую очередь, с русским. Абстрактным является французский глагол богатство семантической структуры которого связано с большой отвлеченностью его категориального значения. Под абстрактностью понимается способность передавать широкое понятие в общем виде без его конкретизации. Так, например, немецкий глагол делает упор на различные детали, конкретизируя выражаемое им действие. Известно, с какой тщательностью он проводит разницу между *legen* – класть, *stellen* – ставить, *hängen* – вешать, *setzen* – сажать, в то время как французский глагол (по словам Ш. Балли) довольствуется во всех этих случаях бесцветным глаголом *mettre*. Кроме того, надо отметить, что во французском языке много абстрактных имен действия, которые образованы от глаголов и которые во многих случаях полностью передают семантику производящего глагола. Так же, как и глаголы имена действия принадлежат к числу абстрактной лексики, приобретая способность передавать понятие определяемого действия без его детализации. Ср. *explication*, образованное от глагола *expliquer*. Учитывая абсолютный характер французского слова В.Г. Гак вводит понятие *синтагмемы* – повторного семантического компонента, часто весьма конкретного, например, сем

крылья в словах *птица* и *летит*, при помощи которой осуществляется так называемое *семантическое согласование*. Устанавливая три типа синтагматических отношений на семном уровне, автор выделяет три типа номинации – *конкретную, абстрактную и переносную*, а также закономерности семантического согласования. В современном французском языке большой удельный вес имеет абстрактная лексика. Во французском языке избирается для номинации более абстрактное слово, в русском – более конкретное. Ср. французское слово *pot* и русские *горшок, кубик, ваза* и т.д.

Для того, чтобы конкретизировать номинацию, французский язык стремится к переносным образованиям. Ср.: *On se reverra au pot* (шк. арг. – *увидимся за обедом*); *pot de colle* (разг. – *приставала*); *manquer le pot* (нар. – *быть невозмутимым*) и т.д. Как мы видим, в случае реализации переносных значений слова *pot* каждый раз происходит конкретизация его абстрактного значения. Абстрактный характер номинаций во французском языке отмечается многими исследователями и объясняется не как «особое видение мира», не как свойство мышления французов, а как следствие структурных особенностей системы языка, сложившейся исторически. Этому способствовали сильные фонетические редукции, утрата некоторых деривационных средств, релатинизация французской лексики, стремление к деконкретизации слова в период становления норм французского языка, создания для новых номинаций переносных значений и употреблений.

Последняя закономерность обуславливает частотность появления во французском языке вторичных номинаций в результате семантического переноса значений слова, образования языковых метафор, то есть так называемой семантической деривации. Многочисленны языковые метафоры, являющиеся результатом вторичной номинации названий представителей животного мира применительно к человеку. Перенос осуществляется по схеме *животное/ насекомое/ птица* → *человек* и т.д. Реализация архисемы, «относящийся к плану животных», по схеме *животное* → *человек* предполагает определенные аспекты конкретизации значения. В рамках этой архисемы формируются типовые дифференциальные семы, которые обуславливают виды

вторичной номинации. В основе вторичной номинации лежат перенос по сходству *манеры поведения, характера, внешнего вида, привычек животных*.

Рассмотрим несколько примеров реализации архисемы *животное* → *человек*. Ср. *taure*: дифференциальная сема *замкнутость, стремление к тайному, скрытому* приводит к появлению вторичной номинации и переносного значения *agen secret, espion*. *Biche*: дифференциальная сема *элегантность, стройность* приводит к появлению переносного значения *Une femme élégante, bien faite*. Национальная дифференциальная сема *проявление любви и нежности* наблюдается в *ma biche* и в большом количестве экспрессивных и фамильярных синонимов *chat, poule, rat, moineau etc.*

Случаи реализации архисемы *животное* → *человек* весьма многочисленны в современном французском языке, они обогащают его языковую картину мира переносными значениями и могут являться предметом специального анализа методом выделения дифференциальных сем. Ограничимся перечислением тех животных, которые являются объектом вторичной номинации: *belier, bouc, girafe, léopard, renard, panthère, singe, tigre* и т.д.

Реализуется также архисема *насекомое* → *человек* *mouche, abeille, sauterelle, fourmi* и т.д. Глаголы, обозначающие свойственные насекомым действия, в результате вторичной номинации давно пополнили коннотативный словарь современного французского языка: *fourmiller, grouiller, piquer, sauter* и т.д. Большой потенциальный резерв появления вторичных номинаций несет в себе реализация архисемы *птица* → *человек*.

Таким образом, из сказанного выше следует сделать вывод о том, что, имея довольно большой инвентарь абстрактной лексики, французский язык стремится к созданию слов с переносными значениями, являющихся результатом вторичной номинации и словообразующих характеристик значения слова.

Следующая особенность ЯКМ современного французского языка связана с механизмом деривации. Существуют разные точки зрения по вопросу жизненности и активности аффиксальной деривации. Французский лингвист А. Соважо доказывает активность и регулярность моделей этой деривации. Он выде-

черкивает, основываясь на данных Petit Larousse, что во французском языке существуют 43 суффикса для именных образований, 23 – для образования прилагательных, 14 – для образования глаголов. К этому надо добавить 11 суффиксов, заимствованных из латинского языка, 65 – из греческого и 200 греческих слов, используемых во французском в качестве суффиксов. Что касается префиксов, то во французском языке имеется 41 префикс латинского происхождения, 23 – греческого, а также большое количество греческих слов, функционирующих как префиксы (*hémothérapie, héliothérapie etc.*). Особенно активен префикс *anti-*, являющийся частью образований, начиная с *antialcoolique*, заканчивая *anti-vie*. В связи с развитием генетики появляются новые номинации, например, *clonage thérapeutique, régénération cellulaire, séquençage du génom humain* и т.д. Очень активны в современном языке модели несобственной деривации, типа *cheveux carotte, erreur type, phénomène vacances* и т.д. Подобные образования стремятся к экономии в языке. Эта тенденция является отличительной чертой современного французского разговорного языка.

Учитывая лексические, семантические и структурные особенности разговорного французского языка, можно выявить специфику и своеобразие его языковой картины мира, которая не может не оказывать влияния на структуру и содержание ЯКМ всего французского языка.

Таким образом, все сказанное выше свидетельствует о многообразии ЯКМ современного французского языка, подчеркивает ее национальный характер, отличающий ее от других языков. Индивидуальность ЯКМ французского языка обусловлена особенностями его исторического развития и теми изменениями, которые постоянно происходят в системе языка. Системные закономерности языка непосредственно влияют на содержание ЯКМ: являясь отражением постоянно изменяющегося мира, она фиксирует все изменения, происходящие в языке, создавая тем самым определенный портрет французского языка.

**Х.Г. Косогорова**  
(Ярославль)

**Контраст как способ композиционно-стилистической  
и коммуникативной организации сказочного текста**

Как известно, фольклор является «стержнем народной культуры, сосредоточением всего самого ценного и лучшего, что в ней есть» [1. С.602]. Одним из самых популярных и интересных его жанров считается сказка, так как именно в ней мы находим все необходимое для изучения национальной культуры народа, его мудрости, мировоззрения, мировосприятия и представлений о прекрасном. Кроме того, сказка является неисчерпаемым источником для изучения образности народной речи и всего существующего богатства изобразительных средств, позволяющих увидеть и осознать главное – живость и красочности сюжета, яркость и глубинность народного слова, его нравственно-эстетическую значимость.

«Волшебная сказка – наиболее прекрасный вид народной художественной прозы. Она пронизана высокими идеалами, стремлением к чему-то возвышенному», – утверждает В.Я. Пропп [2. С.194]. Встреча с таинственным, многоликость и многогранность сказочных образов, вариативности сюжетных линий и композиционных решений будят воображение и создают многочисленные возможности конфликта – в этом еще одна притягательность волшебных сказок. Стилиевая структура сказки отличается своей оригинальностью и эстетическим совершенством.

По мнению исследователей, из всех жанровых видов именно в волшебной сказке национальная специфика проявляется особенным образом. Прежде всего, это наблюдается в системе событий, в роли персонажей, в сверхъестественных мотивах, с помощью которых развитие действий выходит за пределы возможного, реального и обыденного.

У каждого народа есть свои сказки и свои национальные сюжеты. Многие из них переводятся на другие языки и входят постепенно в культуру другого народа, становятся ее неотъем-

лемой частью, развивая тем самым поэтическое богатство своей страны.

Несмотря на то, что для исследования сказки уже сделано достаточно много, тем не менее наука только лишь прикоснулась к миру безграничных возможностей языка, требующих особого изучения. Так, основной целью нашей работы стало изучение еще мало разработанного в современном языкознании вопроса о соотношении лингвистических и стилистических средств с коммуникативной структурой высказывания в сказочном тексте. Объектом нашего рассмотрения послужили русские народные (волшебные) сказки и их аналоги на французском языке.

Как показал анализ языкового материала, и в русских, и во французских сказках сохраняется единая композиционно-стилистическая структура. Композиция включает в себя сочетание одних и тех же стадий сюжета (экспозиция, завязка, кульминация, развязка) и взаимодействие мотивов. Благодаря их гармоничному переплетению, художественная форма сказки со всеми ее элементами представляет собой содержательно обусловленную целостность.

Главной стилевой особенностью русских и французских волшебных сказок выступает, как известно, **контраст**. Именно он является идейно-композиционным стержнем сказки, резонирует в каждом фрагменте художественного мира сказочного произведения и в то же время служит основополагающим приемом коммуникативной структуры сказочного текста.

Все начинается с противопоставления двух миров: мира реального («*В некотором царстве, в некотором государстве...*») «*Il était une fois, dans un royaume...*») и мира, существующего за пределами этой реальности («*За тридевять земель, в тридесютом царстве, за огненной рекою...*») «*Par-delà la trois fois neuvième terre, dans le trois fois neuvième royaume, de l'autre côté de la rivière de feu ...*»).

Контраст дает уникальную возможность противопоставить действующие образы в соответствии с их внешним и внутренним содержанием, с их душевными переживаниями. Через контрастное описание героев мы выходим на конфликт, который лежит в основе волшебной сказки. Для разрешения этого кон-

фликта сюжетная линия, в свою очередь, начинает выстраиваться особенным образом, а именно: на так называемых семантических оппозициях (свой/ чужой, родной/ неродной, добрый/ злой). Они задаются «как ценностные индикаторы движения от отрицательного к положительному» [З. С.36].

Являясь основным организующим принципом, контраст рассматривается и как принцип сказочного равновесия, гармония которого достигается только в момент разрешения конфликта, а точнее – когда происходит счастливое завершение начатого. Практически всем без исключения волшебным сказкам свойственен счастливый конец, где добро всегда побеждает зло а вера в справедливость выходит за рамки несбыточной мечты. Нельзя говорить о целостности анализируемого жанра, ограничиваясь только сюжетно-композиционным уровнем. Сказку можно изучать и на функциональном уровне, с изобразительно-выразительными средствами, позволяющими почувствовать все тонкости синтаксической структуры сказочного повествования и тесной связи с содержанием произведения. Это только способствует адекватному восприятию содержания и более высокому уровню понимания художественных достоинств сказочного текста. Сказку можно исследовать и через призму актуального членения, которое предполагает два взаимосвязанных структурных уровня: актуально-информативный и коммуникативно-прагматический. Каждый из них имеет свои особенности функционирования.

Следует отметить, что все стилистические приемы, участвующие в выражении сюжетного действия волшебной сказки преследуют одну важную цель – зафиксировать внимание читателя (слушателя) на особенно значимых моментах (реме) и в то же время усилить эмоциональное восприятие сказочного повествования.

Так, основным средством раскрытия идейного содержания сказки становится **антитеза**. Она, как известно, построена всегда на контрасте, поэтому позволяет в лаконичной форме резко противопоставить противоположные понятия, подчеркнуть их информативную значимость и выделить тем самым



состав комплексной ремы. На антитезе часто строятся диалоги, причем логическое ударение всегда падает на противопологающиеся компоненты. Ср.:

- *Съем-ка я одного цыпленка!*

- *He ешь, Иван-царевич, – просит заморская птица.*

- *Je vais manger un oisillon!*

- *Ne fais pas cela, Ivan tsarévitch, supplia l'oiseau.*

Важно отметить, что актуально-информативная структура данного диалога представляет собой ядро ремы высказывания. Как видно, в предложении-ответе порядок следования мысли не подчиняется общему правилу актуального членения. Главная рема, стоящая в начале предложения, не только несет значимую информацию, но и превращается в стилистически маркированную. Кроме того, в этих коротких репликах четко прослеживается коммуникативное намерение участников диалога и их отношение к происходящему. Таким образом, являясь одним из самых эффективных и выразительных средств, антитеза тесно переплетается с функциональным, коммуникативным и прагматическим уровнями, воздействует на слушателя нужным образом и в доступной форме передает все сюжетные противоречия.

Рассматривать антитезу в отрыве от других художественно-стилистических средств невозможно, так как в сказочном тексте художественная образность и целостность создается совокупностью всех используемых поэтических средств. Одна фигура может проникать в другую, чем только усиливается эмоциональность и эффективность высказывания. Так, приведенный ниже пример представляет собой анафорический диалог, построенный на ярко выраженной восходящей градации. Эпифора, употребляемая в диалоге, выполняет орнаментальную функцию речи, задает ей определенный ритм и создает картину неотступно преследующей идеи. За счет же градации коммуникативная нагрузка прогрессивно распределяется по всему высказыванию и тем самым подчеркивается интенсивное развитие мысли. Каждый глагол, входящий в состав градации, является рематическим сегментом, позволяющим поступательно вводить новую

информацию, в соответствии с коммуникативной интенцией говорящего. Ср.: «*А можно ли их догнать?*»

- *Можно пшеницы засеять, дожидаться, пока она вырастет, сжать ее, смолотить, в муку обратить, пять печей хлеба наготовить, тот хлеб поест да тогда вдогонку ехать – и то поспеет.*

- *А можно ли их догнать?*

- *Можно ячменю засеять, подождать, пока он вырастет, сжать-смолотить, пива наварить, допьяну напиться, до отвалу наесться, выпасться – и то поспеет.*

Антитеза может употребляться и в **эпитетах**. Ср.: «Сokol полетел за живую водой, а ворон – за мертвою»; «*Le faucon alla chercher de l'eau de vie et le corbeau de l'eau de mort*». В плане актуально-информативной структуры, контрастный эпитет имеет свое информативное ядро, которое характеризуется своей коммуникативной целостностью, а входящий в него синтаксический компонент выступает в качестве ремы высказывания.

Особая выразительность достигается не только эмоционально-окрашенными эпитетами, но и другими изобразительными средствами, которые также в наиболее яркой и экспрессивной форме могут передавать сюжетный и коммуникативный замысел рассказчика.

Так, не менее важную роль в создании контрастных образов, а следовательно, и в раскрытии содержания сказочного произведения играет **метафора**. Ее присутствие в сказочном тексте обусловлено коммуникативными и стилистическими целями, она наделена сложной изобразительной и выразительной функцией. Те образы, которые лежат в основе метафоры, придают повествованию наглядную осязаемость. Анализ фактического материала показал, что метафора, являющаяся составной и неотъемлемой частью таких художественных средств, как антитеза, сравнение, эпитет и др., вносит в высказывание разнообразные смысловые нюансы. Более того, обладая уже яркой образностью, метафора способствует созданию определенной эмоциональной атмосферы, что делает сказку еще более запоминающейся. Ср.: «*В то давнее время, когда реки текли молочные, берега были кисельные...*»

Как показывает анализ фактического материала, все стилистические средства, в основе которых лежит контраст, являются актуализированными. Они не только служат удивительным примером для демонстрации яркости, образности и выразительности языка русской и французской волшебных сказок, но также обладают определенными смысловыми категориями и как нигде более точно выражают коммуникативную структуру текста, акцентируя внимание на новом, главном и существенном. Таким образом, все стилистические фигуры, помимо экспрессивной и орнаментальной функций, несут определенную коммуникативную нагрузку, четко отражают ход мысли говорящего, его коммуникативную тактику и тем самым с наибольшей точностью передают тема-рематическое членение говорящего.

Выбор языковых средств, придающих эмоционально-стилевую выразительность, позволяет сделать вывод о том, что волшебная сказка как в русском, так и во французском языках имеет образную художественную систему, сложную композиционную структуру, важной и составной частью которой выступает контраст. Именно на его основе создаются поражающие воображение эффекты, раскрывается сущность идейно-художественного замысла, достигается определенный эстетический колорит, что в комплексе образует стилевую звучность произведения с его эмоциональным настроением, оригинальностью и коммуникативной значимостью.

#### **Библиографический список**

1. Кравченко А.И. Культурология: Словарь. М., 2001.
2. Пропп В.Я. Русская сказка. М., 2000.
3. Структура волшебной сказки. М., 2001.

#### **Список художественных текстов**

1. Русские народные сказки. М., 2002.
2. Contes de Russie. Paris, 1997.

**Е.А. Крипак**  
**(Ярославль)**

## **Применение рече-мыслительных заданий при работе с текстом в вузе**

При обучении иностранному языку чтение рассматривается как самостоятельный вид речевой деятельности и, несмотря на то, что в последнее время ведущим методом при обучении иностранному языку является коммуникативный, чтение занимает одно из главных мест по своей важности и доступности. Основным видом деятельности при обучении чтению и в его процессе является работа с текстом, которая непосредственно связана с контролем.

Необходимо отметить, что в настоящее время в российской и зарубежной методике преподавания иностранных языков весьма актуальна проблема контроля речевых умений. Это обусловлено целым рядом причин, главной из которых является возросшее значение практического владения различными видами речевой деятельности на иностранном языке в жизни современного общества. При задачах практического овладения иностранным языком в вузе контроль речевых умений, несомненно, должен играть ведущую роль. Существующие формы контроля чтения еще во многом связаны с проверкой усвоения языкового материала и зачастую оказываются недостаточно надежными для определения успешности овладения тем или иным видом речевой деятельности на иностранном языке.

Традиционные формы работы с текстом на иностранном языке – чтение вслух, ответы на вопросы, постановка вопросов к содержанию прочитанного, пересказ, изложение, перевод – имеют серьезные недостатки. Необходимо отметить, что работа с текстом должна осуществляться в русле того или иного вида чтения. Процесс чтения определяется установкой читающего, возникающей под влиянием цели чтения. В учебных условиях она складывается в результате инструкции, то есть задания, которое получает учащийся, а так как содержательные параметры

каждого уровня обучения иностранному языку, применительно к различным видам речевой деятельности, ориентированы на ситуации аутентичного межкультурного общения, то при работе с текстом в вузе целесообразно применение рече-мыслительных заданий.

В любой ситуации, требующей рече-мышления, взаимодействуют, как правило, три компонента – решаемая проблема, имеющиеся знания, исследовательские действия. Речемыслительная деятельность начинается с текста, в котором обнаруживается проблема. Она решается в ходе исследовательских действий с применением уже имеющихся индивидуальных знаний. Такой способ стимулирования рече-мышления называется "снизу вверх" (bottom up). Речемыслительная деятельность может начинаться с того, что в имеющихся у учащихся знаниях обнаруживается некоторый пробел. Его можно восполнить, обратившись к тексту и исследуя его содержание. Этот способ организации рече-мышления называется "сверху вниз" (top down).

Задания, направленные на стимулирование речемыслительной деятельности студентов, могут быть основаны:

1. На последовательности действий (sequencing), например – прочитайте рассказ и расположите нижеприведенные события в правильном порядке (read the story and put events in the order in which they originally happened).

2. На критическом мышлении (critical thinking). При этом формулируются следующие возможные вопросы по тексту:

- имеется ли в тексте ответ на данный вопрос (present or missing)

- похожи эти два текста или отличаются (alike or different)

- существенны ли эти детали текста (essential/non-essential)

- достаточен ли данный ответ на поставленный вопрос или нет (adequate or inadequate)

- подумайте и скажите, кто из героев рассказа прав, а кто нет и почему (right/wrong)

Критическое мышление позволяет формировать "неравнодушных" студентов, готовых думать, говорить и общаться

на иностранном языке, оно является важным условием успешной работы с текстом.

3. На предположении (hypothesis), например – прочитайте название рассказа и предположите, о чем в нем может идти речь (read the title of the text and say what it can be about).

4. На нахождении сходств и различий (comparison and contrast), например – сравните характеры главных героев и назовите их общие черты, а также то, что отличает их друг от друга (compare the personalities of the main characters and say what they have in common and what makes them different).

5. На открытии (discovery), например – посмотрите на следующие фразы: вы знаете, с какими событиями они связаны? Теперь посмотрите текст и проверьте, в чем вы были правы. Что нового вы узнали? (look at the following dates, do you know what they are connected with? Then read the text quickly and see if you were right, what new have you learnt?)

6. На интерпретации (interpretation), например – ответы на вопросы типа:

- Что заставило героя поступить именно так? (What made the character to do this or that?)

- Каковы причины его поведения? (What are the reasons of his (her) behaviour?)

7. На умозаключении (inferencing), например – дается список симптомов какой-либо болезни (например, гриппа), и студентам предлагается определить по этим симптомам болезнь. (look at these symptoms. Can you diagnose this illness?)

*sore throat sneezing runny nose coughing shivering*

8. На суждении (judgement), например – являются ли нижеперечисленные способы эффективными при лечении простуды? (are these good ideas for getting rid of the cold?)

- take a warm shower and a cold shower at regular intervals
- eat lots of garlic
- eat nothing for 48 hours
- take a very large dose of vitamin C

9. На исключении лишнего (odd-one-out), например – ниже приведены 4 группы слов из текста, в каждой группе одно слово лишнее, определите его и объясните, почему оно является

лишним. (below are four groups of four words taken from the text. In every group there is a unsuitable word, find it and say why it is unsuitable):

- a. envelope, ruler, rubber, napkin
- b. soap, lipstick, shampoo, toothpaste
- c. sleeve, tie, jumper, trousers
- d. cabbage, beef, cucumber, potatoes

Целесообразно также применение заданий, предполагающих так называемое "информационное неравенство" (information gap), например – у учащихся имеются аналогичные тексты или фрагменты одного и того же текста, где подробности, присутствующие в тексте одного учащегося, отсутствуют в тексте другого и наоборот, недостаток должен быть восполнен (jigsaw reading). Полезно также применение заданий на перенос информации (information transfer). Перенос информации возможен в двух видах:

1. Из текста в наглядное изображение (decontextualisation)

2. Из наглядного изображения в текст (contextualisation)

Для переноса информации существуют следующие виды наглядного изображения:

- a. картинка
- b. план (дома, квартиры)
- c. карта (города, местности, о которой идет речь)
- d. диаграмма (семейное дерево)
- e. таблица (с цифровыми/фактическими данными)
- f. ассоциативная карта типа 'mind map' (лексические ассоциации)
- g. карточки типа 'flow chart' (с последовательностью событий)

Данные виды наглядного изображения можно использовать для переноса информации из текста в изображение (например, в таблицу) и наоборот.

Картинка обычно сочетается с описанием бытовой сцены, план используется для описания места действия рассказа. Карта позволяет наглядно представить фактическую ситуацию, таблица нужна для использования необходимых данных, ассо-

циативная карта полезна для рассуждений, карточки удобны для расположения событий в правильной последовательности.

Как перенос информации из текста в наглядное изображение, так и высказывания с опорой на наглядное изображение являются познавательными приемами, следовательно, стимулируется речемыслительная деятельность студентов.

Ознакомление с описанными выше рече-мыслительными заданиями при контроле чтения позволяет сделать некоторые выводы:

1. Рече-мыслительные задания являются достаточно адекватной формой работы с текстом, позволяющей обеспечить контроль именно данного речевого умения на иностранном языке, но сфера их применения для контроля чтения объективно ограничена, поскольку не все умения и навыки, характерные для чтения, могут быть подвергнуты проверке только этим видом заданий. Следовательно, применение рече-мыслительных заданий наиболее эффективно в комплексе с традиционными формами контроля чтения.

2. Для практических целей использования рече-мыслительных заданий при контроле чтения на иностранном языке в высших учебных заведениях ориентация на весь описанный выше комплекс является избыточной. Реальный подход к решению вопроса об их применении требует вычленения из данного инвентарного списка умений и навыков тех видов чтения, которые непосредственно составляют практические цели при обучении иностранному языку.

### **Библиографический список**

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М., 2000.
2. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1982.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
4. Baymond C. Language Teaching Techniques // Brattleboro. Vermont, 1980.



**М.Г. Кучеряну**  
(Ярославль)

## **Особенности непрерывного педагогического образования в России**

Проблеме подготовке педагогических кадров всегда уделялось особое внимание. Особенно остро встает этот вопрос сегодня, когда педагогическое образование названо приоритетной и системообразующей областью в сфере всего образования.

Система педагогического образования России представляет собой совокупность:

- преемственных профессиональных образовательных программ среднего, высшего и послевузовского педагогического образования;
- сеть взаимодействующих между собой учебных заведений и организаций среднего, высшего и послевузовского педагогического образования;
- федерально-региональную систему управления педагогическим образованием.

Эти особенности позволяют считать ее системой непрерывного педагогического образования.

В настоящее время в нашей стране система непрерывного педагогического образования объединяет более 670 образовательных учреждений: 346 педагогических колледжей и училищ (163 и 183 соответственно), 55 профессионально-педагогических и индустриально-педагогических колледжей и техникумов, 160 высших учебных заведений (государственных), 94 образовательных учреждения повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

В последнее время значительно расширилась сеть филиалов вузов, в том числе в районах и в поселках. Например, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского имеет филиалы в Эстонии, Рыбинске, Ростове, Угличе.

Внутри системы непрерывного педагогического образования имеют место интеграционные процессы. Они проявляются в создании учебных научно-педагогических комплексов, кото-

рые объединяют дошкольные образовательные учреждения, школы, образовательные учреждения начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования.

Современная система непрерывного педагогического образования характеризуется открытостью, многоступенчатостью, многоуровневостью, многофункциональностью, гибкостью, динамичностью.

Истоки концепции непрерывного педагогического образования можно найти у Аристотеля, Сократа, Платона, Сенеки, Конфуция. Идеи непрерывного педагогического образования представлены во взглядах Вольтера, Гете, Руссо, которые связывали их с достижением полноты человеческого развития [2].

Интересный анализ становления непрерывного педагогического образования в России и в мире представлен в статье доктора педагогических наук Н.К. Сергеева. Он отмечает, что в России первый учебно-педагогический комплекс был основан еще в 1900 году по поручению Министерства Народного Просвещения, попечителем Кавказского округа Яновским, который впервые соединил теоретическое, профессиональное обучение и практику [2, 3].

И после революции 1917 года идеи непрерывности педагогического образования не забывались. Однако наряду с построением педагогического образования на гуманистических идеях служение делу революции ставилось во главу угла.

В дальнейшем, как отмечают педагоги – исследователи, проблема непрерывности так и не стала в России предметом отдельного теоретического исследования, хотя отдельные разработки велись такими педагогами, как С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский [2].

Вообще в России, начиная с середины XX века, непрерывное педагогическое образование сводилось к идее образования взрослых, однако очень скоро пришло понимание того, что цель непрерывного образования не приспособиться к профессии, а адаптироваться к меняющимся условиям жизни.

Впервые сам термин «непрерывное педагогическое образование» (1968) был употреблен в материалах ЮНЕСКО.

Ученые все больше интересуются уточнением целей, факторов, принципов реализации непрерывного образования.

Систему непрерывного образования рассматривают в двух плоскостях: вертикальной и горизонтальной.

В 1984 году ЮНЕСКО была предложена следующая трактовка непрерывного образования: «непрерывное образование означает всякого рода сознательные действия, которые взаимно дополняют друг друга и протекают как в рамках системы образования, так и за ее пределами в разные периоды жизни. Эта деятельность ориентирована на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей личности, включая умение учиться и подготовку к исполнению разнообразных и профессиональных обязанностей, а также к участию в социальном развитии, как в масштабах страны, так и в масштабах всего мира» [1, 2].

Это определение, по мнению ученых, вызывает ряд вопросов. Что значат сознательные действия? Кто инициирует непрерывное образование? Что значит «в разные периоды жизни»?

На тот момент не существовало сколько-либо цельной теории непрерывности образования. Как отмечает Н.К. Сергеев, это, скорее всего, был симбиоз идей и подходов, сложившихся под влиянием зарубежной педагогики и условий российской образовательной среды.

Начиная с 70-х годов, пришло осознание проблемы непрерывного образования и того, что решать ее следует в контексте разработанных методических, психолого-педагогических, управленческих и правовых аспектов. Но по-прежнему непрерывное педагогическое образование рассматривается только лишь как требование к организации образовательной практики, предполагающее систематичность усовершенствования знаний, умений и навыков, которые не прекращаются с вступлением человека в трудовую деятельность.

Буквальное же понимание непрерывного образования приводит к путанице и наслоению терминов «образование на всю жизнь», «длиною в жизнь», «от колыбели до могилы».

В 80–90-х годах изменилась трактовка непрерывного образования. Система непрерывного образования рассматривается как комплекс государственных и иных образовательных учреждений, которые обеспечивают организационное и содержательное единство и преемственность всех звеньев образова-

ния, которые скоординировано решают задачи воспитания, образовательной, политехнической и профессиональной подготовки.

Система непрерывного образования в отличие от традиционной системы образования ориентируется на цельное развитие человека как личности на протяжении всей жизни, помогает адаптироваться в быстроменяющемся мире, дает возможность для саморазвития. Содержание образования ориентировано на опережающее отражение проблем развития общества.

Кроме самих знаний, умений и навыков, в содержание образования входит подготовка (активная) к самостоятельному совершенствованию ЗУНов, приобретению личного опыта.

Учащийся является субъектом учебного процесса, педагог – организатор учебы. Но доминируют активно-творческие методы обучения, предполагающие самостоятельную деятельность, которая носит проблемно-практический характер. Каждый движется своим путем к поставленным целям и со своей собственной скоростью. Итог – развитие личности, готовой к универсальной деятельности в настоящее время, когда идет процесс глобализации в целом в обществе и в образовательной среде в частности.

В связи с расширением и качественным изменением поля профессиональной деятельности педагога требуется уточнить подходы и принципы формирования и организации содержания образования на всех его ступенях и уровнях. При организации необходимо учитывать:

- социально-экономические, экологические, культурные, демографические и другие особенности региона, где осуществляется процесс непрерывного педагогического образования;

- вхождение России в зону общеевропейского образовательного пространства (присоединение к Болонскому процессу).

Современные условия показывают, что возможность трудоустройства с учетом перспективы обучения в течение всей жизни будет достигнута лучше через ценности, присущие качественному образованию, через разнообразие подходов и профилей дисциплины, через гибкость программ, позволяющих иметь много возможностей вхождения «в» и выхода «из» них: разви-

тие межспециализационных навыков и умений, таких, как коммуникация и языки, через способность мобилизовать знания, решать проблемы, работать в команде и развиваться социально. Исходя из этого, меняется и компетентная модель специалиста (педагога), которая теперь должна объединять инвариативные компетенции к деятельности и специальные компетенции. Рассматривая систему непрерывного педагогического образования, следует отметить наличие проблем, обусловленных как внешними условиями, так и внутренними особенностями эталона ее деятельности (развитие образования в России 2001–2002). Самыми актуальными проблемами следует считать:

- снижение перспективности педагогического образования и понижение социального статуса педагога;
- отсутствие единой концепции педагогического образования;
- неразработанность научных и научно-методических основ диагностики качества педагогического образования;
- недостаточный учет запросов образовательной школы при формировании содержания педагогического образования; нарушение механизма преемственности форм и методов обучения в образовательных учреждениях среднего, высшего и послевузовского педагогического образования и общеобразовательной школы;
- недостаточное внимание к подготовке педагогических кадров для работы в условиях вариативных образовательных программ и учебников, профильного обучения в 12-летней общеобразовательной школе;
- отсутствие научно обоснованных подходов к созданию преемственных государственных образовательных стандартов и программ педагогического образования;
- отсутствие теоретических, научно-методических и практических подходов к подготовке педагогических кадров, ориентированных на работу в условиях малокомплектной и сельской школы, разновозрастного коллектива;
- отсутствие научно обоснованного долгосрочного исследования потребностей рынка образовательных услуг, запросов личности и общества;

- недостаток внимания к проблемам информатизации системы непрерывного педагогического образования;
- неэффективность управления системой непрерывного педагогического образования [3].

Все выявленные проблемы требуют скорейшего их решения.

### **Библиографический список**

1. Сергеев Н.К. Реализация идеи непрерывности в профессиональном педагогическом образовании. М., 1998.
2. Сергеев Н.К. Историко-педагогический анализ становления системы непрерывного педагогического образования. М., 1999.
3. Приказ МО РФ № 1818 от 24.04.2001. О программе развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 годы.

**Н.А. Кушнарёва**  
(Ярославль)

### **Роль коммуникативной грамматики для формирования навыков межкультурного общения**

Проблемы межкультурной коммуникации и обучения ей занимают в современном мобильном обществе всё большее место.

В то же время межкультурная коммуникация является источником многих инноваций как в принципах, так и в методах, приемах и средствах обучения. Происходит переоценка содержания обучения иностранным языкам, формулируются новые цели и задачи обучения, ориентированные на межкультурную коммуникацию, учитывающие взаимодействие различных культур в процессе обучения на иностранных языках. Поэтому перед преподавателем встает задача искать новые пути в обучении иностранным языкам, ведущие к формированию межкуль-

турной компетенции учащихся. Одним из таких путей может стать коммуникативная грамматика, так как коммуникативная компетенция является в контексте школьного обучения основным компонентом межкультурной компетенции, доступным формированию. Грамматика как один из элементов функциональной системы языка незаменима в любом общении и в то же время обладает спецификой устной ситуативной коммуникации. Используемые в преподавании грамматики коммуникативные упражнения должны, по мнению Е.И. Пассова, соответствовать реальным свойствам процесса коммуникации, его лингвистическим и психологическим особенностям. Для создания коммуникативных упражнений принципиальное значение имеют контекстуально-ситуативная связь языковых знаков и коммуникативная задача говорящего. Чтобы упражнение могло называться коммуникативным, оно должно:

1. быть ситуативным, то есть состоять из ряда однотипных речевых ситуаций, содержащих автоматизируемый грамматический знак или структуру;
2. быть жизненным в каждом из своих элементов: элементы упражнений должны быть типичными для данного вида коммуникации вариантами речевых ситуаций;
3. обеспечивать активное отношение обучающегося к материалу;
4. исключать необходимость грамматической рефлексии;
5. исключать возможность переключения сознания на родной язык;
6. обеспечить безошибочность их выполнения, что способствует выработке динамичного стереотипа.

Для того, чтобы упражнения были коммуникативными, они должны быть основаны на тех же принципах, что и процесс коммуникации.

Коммуникативные упражнения различают по составу, по способу выполнения, по их установкам.

Вышеперечисленные упражнения, несмотря на их эффективность, будучи разрозненными, не принесут желаемых результатов. Необходимо объединить их в систему, под которой понимается комплекс упражнений для автоматизации какой-либо одной, отдельно взятой грамматической формы. Анализ

УМК по немецкому языку ‘Brücken’, ‘Sichtwechsel’, ‘Hallo, Nachbarn’ позволяет сделать вывод о том, что способ организации работы над грамматическим материалом имеет явную тенденцию к коммуникативности. В независимости от того, какую роль придают авторы УМК грамматике вообще и грамматике коммуникативной в частности, предлагаемые ими упражнения на формирование навыков владения различными сторонами языка носят черты коммуникативности и способствуют формированию грамматических коммуникативных навыков.

Коммуникативность рассматривается одновременно как главная цель процесса обучения и как важнейшее средство, способствующее его успешности. Поэтому коммуникативная грамматика занимает особое место с первых же уроков. Система коммуникативных упражнений основывается на последовательном переходе от имитативных и подстановочных к парафразирующим и репродуктивным.

Вместе с тем, большинство учебников, по которым ведется преподавание немецкого языка в средней школе, содержит недостаточное количество коммуникативных, грамматических упражнений, и перед учителем немецкого языка стоят задачи создания у учащихся мотивации к учебной деятельности, оснащения их необходимыми для реальных ситуаций повседневного общения грамматическими навыками и воспитания у них уверенности в своей коммуникативной компетенции.

**Л.Н. Лабазина**  
(Ярославль)

### **Парная работа – наиболее эффективная форма обучения иностранному языку**

Для мировой педагогики на исходе XX века характерен переход к активным формам работы: индивидуальной, групповой и парной.



Под активными формами обучения подразумеваются формы, основанные на коммуникациях, объективно возникающих как между учащимися, так и между учениками и учителем. Суть данной формы работы заключается в изменении субъектно-объектных отношений: ученик из ведомого превращается в управляющего процессом познания, при этом активно задействуется природная любознательность учащихся, обучение из работы превращается в игру, то есть использование активных форм работы становится элементом положительной мотивации ученика.

Существует большое разнообразие активных приемов работы, позволяющих повысить эффективность урока иностранного языка.

Основным критерием эффективности урока иностранного языка является время, отводимое для активной деятельности в расчете на одного ученика. Этому критерию в наибольшей степени отвечает парная работа.

Работа в парах представляет собой естественный трудовой процесс, в ходе которого учащиеся общаются друг с другом, помогают друг другу выполнить общую для них задачу, например, выяснить точку зрения товарища по поводу полученной информации, высказать свое отношение к ней, уточнить отдельные детали сообщения, прийти к общему мнению. Это один из наиболее естественных и важных видов деятельности учащихся на уроке, потому что они получают возможность общаться между собой. Поскольку работа в парах предполагает постоянное взаимодействие учащихся в процессе трудовой деятельности, возникают отношения ответственной зависимости, когда успех или неудача в деятельности одного ученика сказывается на характере деятельности другого. Такое тесное взаимодействие способствует повышению эффективности обучения, вырабатывает чувство ответственности каждого за свою работу, повышает общую активность всех учащихся класса.

Основным преимуществом парной работы перед остальными организационными формами работы на уроке является время говорения, которое полностью отдается ученикам, тем самым повышается их активность и мотивация.

Сравним два варианта выполнения одного и того же задания – описание картинки. В первом случае для его выполнения используется парная работа. Класс разделен на группы по два человека. Один ученик из пары получает рисунок, который он должен описать как можно точнее своему партнеру, не прибегая к жестам и не показывая его. Его партнер может в любое время прервать говорящего и попросить повторить, уточнить или дать дополнительную информацию о том, что изображено на рисунке. После описания первый ученик читает вопросы, составленные учителем к этому рисунку, которые он заранее не знал, а второй ученик отвечает на них. Становится ясно, насколько подробно было сделано описание и насколько хорошо его понял слушающий. По окончании они получают другой рисунок или фотографию и меняются ролями. Каждая пара работает в своем темпе. Чтобы организовать эту работу, учителю надо подготовить раздаточного материала на один экземпляр больше, чем пар в группе.

Во втором случае используется фронтальная работа. Изображение показывается всему классу, и ученики должны описать его.

В обоих случаях отрабатывается одна и та же информация. Однако в первом случае работают все, а во втором – только тот, кто говорит.

Сравним время, которое отводится на говорение. При парной работе на каждого ученика приходится 50% от общего времени, отведенного на выполнение задания. При фронтальной работе – 10%, если группа состоит из десяти человек, и 5% , если из двадцати. Такое различие во времени говорения немаловажно и для практики, и для мотивации изучения языка.

В этих двух случаях учителю отводятся разные роли. Во втором случае он занимает центральное место, он руководит работой, определяет ее ритм. В другом случае ученики работают автономно, в своем темпе, занимают центральное место, а учителю отводится роль консультанта. Он ходит от пары к паре, при необходимости оказывает помощь ученикам, следит за тем, чтобы ученики общались на иностранном языке, выявляет наиболее типичные ошибки, чтобы потом проработать их со всем классом.

Упражнения в парах кажутся учащимся интереснее, потому что при такой форме работы соблюдается естественное условие коммуникации. В естественной ситуации общения партнеру по речевому акту не сообщаются информация или сведения, которые ему уже знакомы. Слушающий наиболее заинтересован и внимателен, когда впервые получает информацию. Зачем стараться понять на слух, если можно просто посмотреть на картинку? Когда ученик слушает один и тот же рассказ несколько раз, ему становится неинтересно, он перестает работать, становится неактивным. В этом смысле учитель является самым «плохим», «неинтересным», невнимательным собеседником, так как, задавая вопрос, он уже знает ответ.

В режиме парной работы взаимодействуют несколько видов мотивации. В первую очередь, это коммуникативная. Она побуждает к немедленному включению языкового материала в речь. Перед учащимся возникает конкретная речемыслительная задача, для решения которой он должен использовать определенные языковые средства и выбрать стратегию речевого поведения.

При выполнении упражнений в режиме «ученик-ученик» имеет место мотивация, порожденная осознанием учащимися достигнутого успеха в овладении иностранным языком, которое, в свою очередь, является хорошим стимулом для изучения иностранного языка.

Дух соревнования, присущий парной работе, стимулирует учащихся к активной деятельности. Ученики, которые допускают частые ошибки в работе, не укладываются в общий ритм, остаются недовольными собой и к следующему уроку стремятся ликвидировать пробелы в своих знаниях.

Функции учителя, осуществляемые контролирующим учеником, невольно налагают определенные обязанности на учащегося, заставляя его стать серьезнее, принципиальнее, самостоятельнее. Для ученика-исполнителя определенный интерес представляет и то, что он получает задания и замечания от товарища, а не от учителя. Это тоже является своего рода стимулом, повышает интерес учащихся к работе.

Выполнение упражнений в парной работе способствует выработке навыка самостоятельной работы. Они формируются в

процессе усвоения новых приемов работы, переключения с одного вида деятельности на другой, а также в процессе взаимного контроля учащихся. Навыки самостоятельной работы формируются как в процессе осуществления исполнительских функций, так и контролирующих. Однако деятельность ученика, выполняющего контролирующую функцию, является как бы более самостоятельной, а в ряде случаев – творческой. Ученики часто не ограничиваются формальным подходом к функции контролера. Они стараются исправить произношение партнера, предложить ему другой вариант ответа.

Технология парной работы требует учета следующих моментов.

Одним из самых важных условий эффективной организации парной работы является правильное, продуманное **комплектование пар**. Решение обучающих и воспитательных задач лучше всего осуществляется в гетерогенных группах. Сильный ученик поведет за собой более слабого партнера. Также надо учитывать и характер межличностных отношений учащихся. Интерес к партнеру направит внимание учеников на выполнение задания.

Для парной работы в зависимости от ее вида и цели нужно иметь различный **раздаточный материал**.

Функции учителя кардинально меняются при этом виде работы и сводятся к следующим действиям: объяснение целей предстоящей работы; комплектование пар; раздача заданий; контроль за ходом парной работы; попеременное участие в работе пар, но без навязывания своей точки зрения, побуждая учеников к активному поиску; после выполнения задания учитель делает выводы, обращая внимание на типичные ошибки; дает оценку учащимся.

Итак, парная форма работы способствует тому, что у учащихся развивается творческая активность, формируется самостоятельное мышление.

Работа в режиме «ученик – ученик» воспитывает у школьников самостоятельность, умение переноситься в новую обстановку, перевоплощаться. Учащиеся становятся уверенными в своих силах, ответственными за порученную работу, умеют вовремя прийти на помощь товарищу.

Творческие виды заданий начинают превалировать над тренировочными, процесс изучения иностранного языка приближается к реальному процессу общения, протекает в живой, естественной обстановке, лишенной надуманных ситуаций.

Таким образом, использование парной работы на уроке иностранного языка способствует интенсификации учебного процесса, так как изменяется характер деятельности учащихся, у которых появляется возможность совместной учебной работы, возможность сопоставить способы своих действий со способами действий своих товарищей, оценить себя с позиции другого участника деятельности, согласовать свою работу с работой других.

**Л.Н. Лабазина, М.Ю. Гайнутдинова**  
(Ярославль)

### **Дистанционное обучение – образование для всех**

В эпоху глобализации и компьютеризации процесса обучения дистанционное образование является образованием будущего. XXI называют веком информации. Отношение к работе и социальные отношения все больше и больше будут определяться доступом к знаниям, возможностью получать образование в течение всей жизни. Работа будет зависеть от новых способов передачи информации и от способности каждого приобретать постоянно обновляющиеся знания. Именно дистанционное обучение отвечает запросу современного общества, где потребность в личностном и профессиональном росте становится все более и более насущной, где необходимость сочетать профессиональную деятельность с повышением уровня образования наблюдается в каждой профессии. Дистанционное обучение позволяет стать настоящему активным участником образовательного процесса, предоставляя ему свободный выбор места, ритма и продолжительности обучения и ведя индивидуальное наблюдение за его прогрессом.

Дистанционное обучение открывает перспективы всем тем, кто желает учиться, не меняя местонахождения, возобно-

вить учебу, пополнить образование, получить более высокую профессиональную квалификацию.

Существующая в настоящее время сеть дистанционного обучения в мировой практике базируется на шести известных моделях:

- **обучение по типу экстерната** (самостоятельное изучение того или иного курса и сдача экзаменов экстерном в соответствующем типе учебного заведения по сети для получения сертификата);

- **обучение по программе на базе школы, гимназии, университета** (это специальные курсы дистанционного обучения, по окончании которых учащиеся, студенты могут получить соответствующий сертификат либо просто совершенствовать свои знания);

- **обучение на основе межвузовской, общешкольной программы** (в первую очередь это касается программ по профилированным вузовским курсам и по иностранному языку, так как трудоемкость создания таких курсов очень высока и не под силу одному учебному заведению. Целесообразнее создавать такие курсы на основе кооперирования, разрабатывать их либо совместными коллективами ученых, преподавателей, методистов, либо в разных учебных заведениях, но на одной концептуальной основе, с тем чтобы эти курсы могли использоваться широким кругом пользователей, которые в результате обучения имели бы возможность сдавать экзамены в любом из учебных заведений);

- **обучение в специализированных образовательных учреждениях, так называемых открытых университетах;**

- **курсы самообразования** (обучение в рамках подобных систем ведется целиком посредством ТВ- или радиопрограмм, а также дополнительных печатных пособий, программ на CD-ROM);

- **неформальное дистанционное обучение** на основе мультимедийных курсов, ориентированное на определенную цель.

Все эти модели дистанционного обучения имеют следующие цели:

- дать возможность обучаемым совершенствоваться, пополнять свои знания в различных областях в рамках действующих образовательных программ, в том числе и при изучении иностранного языка;
- дать аттестат об образовании, ту или иную квалификационную степень на основе результатов соответствующих экзаменов;
- дать качественное образование по различным направлениям.

Эффективность любого вида обучения на расстоянии зависит от четырех составляющих: эффективного взаимодействия преподавателя и обучаемого, несмотря на то, что они разделены расстоянием; используемых при этом педагогических технологий; эффективности разработанных методических материалов и способов их доставки; эффективности обратной связи.

Интерактивность – ключевое понятие образовательных программ дистанционного обучения. Курсы дистанционного обучения должны обеспечивать максимально возможную интерактивность между обучаемым и преподавателем, а также предоставлять возможность для группового обучения.

Структурирование курса дистанционного обучения должно быть модульным, чтобы обучаемый имел возможность четко осознавать свое продвижение от модуля к модулю, мог выбирать любой модуль по своему усмотрению или по усмотрению ведущего педагога, в зависимости от уровня обученности. Объемные модули или курсы заметно снижают мотивацию обучения. Для курсов иностранного языка особое значение имеет звуковое сопровождение, которое может быть реализовано либо на основе сетевых технологий, либо на CD-ROM.

Технически решить проблему дистанционного обучения в настоящее время можно по-разному. Современные информационные технологии предоставляют практически неограниченные возможности в размещении, хранении, обработке и доставке информации. В этих условиях на первый план при организации системы дистанционного обучения выходит не только отбор содержания, но и структурная организация учебного материала.

Более чем шестидесятилетний опыт работы в области «знания – всем» имеет Франция. Национальный центр дистанционного обучения (НЦДО) был создан во Франции еще в 1939 году. Он продолжает традицию французского гуманистического образования. Это – государственное учреждение под эгидой Министерства образования и науки Франции. В его задачи входят развитие и распространение дистанционного обучения, особенно с использованием новейших средств коммуникации.

Генеральная дирекция НЦДО располагается в «сердце» новых технологий – Футуроскопе недалеко от Пуатье. Центр имеет филиалы более чем в ста шестидесяти странах, что позволяет каждый год более чем 27000 пользователям, проживающим за пределами Франции, получать образование. Его специализация в области образовательных технологий делает из Центра организацию первого ранга среди франкоговорящих стран.

В программах НЦДО широко используются аудио-и видеокассеты, дискеты CD-ROM. Телематические службы делают возможными диалог между учениками и преподавателями и доступ ко многим услугам в области образования. Интерактивные видеопередачи транслируются в школах, университетах, на предприятиях, в образовательных центрах. Учащиеся получают информацию в виде телевизионной программы, передаваемой посредством спутника. Эта передача является интерактивной. то есть позволяет учащимся задавать вопросы преподавателю во время передачи. Такие интерактивные видеопрограммы являются очень эффективным методом повышения уровня мотивации и любознательности. Они позволяют обучающимся активно участвовать в конференции высокого уровня и преодолеть географическую изоляцию. Также предусмотрены обучающие программы для инвалидов. Длительность обучения адаптирована к конкретной ситуации, и зачисление может производиться в течение всего года.

Благодаря дистанционному обучению, каждый может подготовиться к поступлению в университет (либо продолжить высшее образование без отрыва от работы). НЦДО располагает широкой гаммой учебных программ, выходящих на диплом учителя начальной школы, высший технический диплом. ди-



плом об общем университетском образовании, дипломы степени лиценциата и т.д.

Следуя за техническим прогрессом, НЦДО имеет свой сайт в сети Интернет. Он развивает и воплощает в жизнь идею электронного университетского городка, предоставляющего виртуальным студентам те же самые услуги, что и обычный университетский кампус: библиотеки, ресурсный центр, каталоги, реклама отделений университета.

НЦДО предлагает свои услуги всем желающим от начального образования до высшей школы, каков бы ни был возраст учащихся и их материальное положение. Как и в любом учебном заведении Франции, переход на следующий год (уровень) обучения производится исходя из результатов учащегося. Занятия в рамках **полного курса** обучения проводятся в соответствии с программами, официально подтвержденными Министерством образования.

В рамках **дополнительного образования** для учащихся коллегей и лицесв, которые хотели бы более глубоко изучать те или иные учебные дисциплины, создаются специальные программы (максимум четыре учебных предмета за учебный год). Чтобы быть зачисленным, необходимо получить разрешение директора основного учебного заведения с указанием учебных предметов, которые будут изучаться в Центре. Оценки, полученные в течение учебного года, пойдут в общий табель и будут приняты во внимание при переводе на следующий уровень. Предоставляются **курсы по выбору**, которые доступны всем и составлены из предметов полного курса обучения, **вспомогательные курсы** в помощь учащимся, отстающим по тем или иным предметам программы, и **летние курсы**, имеющие целью объединить школьные знания, полученные за истекший год и подготовиться к следующему.

Центр дистанционного обучения города Пуатье предоставляет услуги в изучении французского языка как иностранного. Эта программа адресована желающим усовершенствовать свои знания языка и культуры Франции. Существуют специализированные курсы для тех, кто хочет продолжить обучение во французских университетах. Такие курсы имеют выход на диплом углубленного изучения французского языка (DALF).

Итак, в контексте глобализации экономики, которая влечет за собой все возрастающую конкуренцию, качество человеческих ресурсов, компетентность работающих, их способность к творчеству и адаптации будут главными факторами для любого государства, которые позволят удерживать свои позиции и оставаться конкурентоспособным. А это подразумевает, что современному человеку, чтобы не остаться без работы и претендовать на более оплачиваемую работу, придется совершенствовать свое образование в течение всей жизни. Эти возможности предоставляет дистанционное обучение.

**Е.В. Ледяева**  
(Иваново)

### **Диалекты Британских островов в русле диахронии и синхронии**

Как отмечает профессор М. Гухман [2. С.211], "...схематически можно выделить три исторических этапа становления диалектов на Британских островах: (1) диалект в условиях родоплеменного строя (диалект племени), (2) диалект в эпоху образования древних и средневековых государств, то есть в период становления народностей, (3) так называемый территориальный диалект в период формирования и развития национальных единств, когда диалект становится пережиточной формой устного общения определенных слоев общества".

Известно, что английский национальный литературный язык сложился в начале XVI века на почве лондонского диалекта. Основой этого процесса были те крупные сдвиги в общественном строе Англии, которые характерны для XVI века. Нет сомнения в том, что и в донациональный период в Англии могли существовать различные типы наддиалектных койне, хотя их отношение к территориальным диалектам было иным, чем отношение современного литературного языка к местным говорам. Основной чертой национального литературного языка являются его тенденция к всенародности, а также закономерная норма-

тивность как в письменной, так и в разговорной форме. При этом единство и общность развития диалектов того или иного языка могут быть нарушены в результате действия различных факторов, в том числе и экстралингвистических. К ним относятся длительное сохранение феодальной раздробленности страны; двуязычие, при котором функции общегосударственного языка принадлежат чужому языку (например, после Скандинавского завоевания Британии), при этом местные диалекты родного языка оказываются функционально равноправными в пределах своих территориальных границ; распад первоначально единой (экономически и политически) области распространения того или иного диалекта и др. Диалектная раздробленность на территории Британии документально засвидетельствована уже в XIV веке.

Что же касается древнеанглийских территориальных диалектов, то, как отмечает М.М. Маковский [3. С.18–19], “... не исключена возможность того, что наблюдаемые нами специфические черты языка отдельных дошедших до нас древнеанглийских памятников являются не диалектными, а хронологическими: они могут быть обусловлены не местным характером текстов, а различием во времени их написания”.

Д.А. Шахбагова [5] полагает, что причины политического, экономического, а также социального характера обуславливают выдвигание одного из диалектов в качестве языкового стандарта. В Великобритании языковой стандарт появляется в XV–XVI вв. в связи с усилением процесса урбанизации; его основой является столичная форма южно-восточного диалекта. С течением времени данный диалект утрачивает некоторые из своих локальных характеристик и фиксируется как речь образованных людей.

Современные территориальные диалекты Англии, по мнению отечественного исследователя О.И. Бродович [1. С.159], “представляют собой не только застывшие свидетельства прошлых языковых состояний английского языка. Несмотря на увеличивающуюся урбанизацию страны, на рост возможностей распространения литературных языковых норм через средства массовой информации, территориальные диалекты сохраняют жизнеспособность”. Однако они все более вытесняются в сферу деревенской жизни, становятся средством общения прежде всего

крестьянства, то есть можно говорить о социологизации территориального диалекта (обслуживание определенной группы населения). В речи городского населения последнее время наблюдаются лишь отдельные диалектные особенности в виде местных произносительных вариантов.

М.М. Маковский, проанализировав работы многих авторов, отмечает, что одной из основных особенностей современных английских территориальных диалектов (как и диалектов других языков) является их консерватизм. Те или иные отклонения от литературного стандарта обусловлены в большинстве своем не эволюцией, а именно отсутствием эволюции: в диалектах сохраняются многие языковые явления различных периодов истории языка, а также разного рода иноязычные напластования – скандинавские, норманские и др. Другой особенностью современных английских диалектов является их вариативность на всех языковых уровнях (фонетика, грамматика и особенно лексика). Также характерным признаком строя диалектов является их так называемая “избыточность”. Имеются в виду, например, обороты, используемые в Ирландии, типа *It's sorry you will be. It's sleepy I am* вместо *You will be sorry. I am sleepy*. Или парфразы типа *I do love* (вместо *I love*), употребляемые в юго-западных графствах, либо нагромождение отрицаний во фразе и др. Для английских диалектов характерна плеонастичность во всех ее возможных разновидностях. Ср., в частности, плеонастическое использование *as I hope as that ye'll not be next. I am going to my uncle's as next Sunday*. Любое сохранение старой формы, отсутствующей в литературном языке, становится объектом пристального внимания диалектологов, и значимость этих архаизмов нередко преувеличивается.

Также отличительными признаками современного состояния диалектов являются размывание междиалектных границ, сближение и смешение диалектных черт. По мнению Т.В. Медведевой [4], результатом взаимного влияния нормы и диалектов, отражающего состояние большинства современных языковых систем, стало отсутствие в британском обществе диалектов в чистом виде и изменение нормы, которая в результате повышения уровня образования населения, общей демократизации

общества и усиления популяризации нормы через средства массовой информации существует в социуме в виде множества разновидностей, в разной степени инкорпорировавших диалектные черты. В этой связи нужно отметить, что появление языковых новшеств и, в частности, изменений в произношении может привести к тому, что многие люди чувствуют себя неуютно от общих языковых изменений и от изменений в произношении в частности. Они расценивают эти новшества как вызов родному языку или даже как вторжение в их частную жизнь.

### **Библиографический список**

1. Бродович О.И. Английская диалектная вариативность: типологический и общетеоретический аспекты: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1991.
2. Гухман М.М. Взаимодействие диалектных ареалов и развитие наддиалектных форм в донациональный период. М., 1972.
3. Маковский М.М. Английская диалектология. М., 1980.
4. Медведева Т.В. Самая популярная разновидность произношения? (К вопросу о путях развития произносительной нормы в британском варианте английского языка) // Филологические науки. 2000. № 1.
5. Shakhabagova D.A. Varieties of English Pronunciation. Moscow, 1982.

**Л.Е. Ляпина**  
(Ярославль)

### **Система организации работы при изучении глаголов движения на уроках русского языка как иностранного**

Выделение глаголов движения в особенную лексико-грамматическую группу имеет устойчивую лингвистическую традицию. Эти глаголы представляют собой замкнутое объединение небольшого количества слов, которые характеризуются

общностью семантики, своеобразием грамматических форм и значений, а также особенностями употребления в речи. Данные глаголы распространены в самых разных сферах общения, очень активны в словообразовательном отношении, многозначны.

Изучение глаголов движения, овладение навыками их использования представляют значительные трудности для иностранных учащихся на всех стадиях обучения русскому языку как иностранному. Велика коммуникативная значимость глаголов данной группы: уже на начальном этапе обучения необходимо знание глаголов движения для элементарного общения на русском языке. Но действительно глубокое освоение этого материала возможно лишь при высоком уровне владения языком. Над темой «Глаголы движения» работают на начальном, среднем и высшем этапах изучения языка, так как в русском языке отмечается большая смысловая дифференциация слов, обозначающих перемещение различных предметов в пространстве.

На факультете иностранных языков Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского ежегодно проходят стажировку студенты европейских университетов (Великобритания, Франция, Бельгия), изучающие русский язык как основную или вторую специальность. Как правило, это учащиеся III курса. Практическую грамматику они осваивают в течение двух лет, затем приезжают на краткосрочные курсы, программа которых учитывает пожелания стажеров. И каждый раз студенты-иностранцы вносят в список проблемных вопросов использование глаголов движения. Мы предлагаем систему упражнений, в которых присутствуют не только элементы повторения, но и обобщения, систематизации знаний и умений.

Собственно грамматический материал сгруппирован по смысловому принципу. Языковые явления данной темы условно можно разделить на две части: первая – характеристика движения по его направленности; вторая – характеристика движения по его ориентированности в пространстве и времени.

Первая группа упражнений закрепляет навыки употребления бесприставочных глаголов, вторая – употребление глаго-

лов движения с приставками. Группировка материала по данному принципу позволяет не только увидеть различия между глаголами, но и их соотносительность в процессе употребления.

Особое значение имеют упражнения, направленные на выработку навыка анализа контекста и ситуации общения (пространственное расположение предметов, положение участников ситуации, различные пространственные ориентировки).

Система упражнений строится следующим образом:

1. Открывают пособие упражнения проверочного и корректирующего характера (упражнения 1–11), цель которых – выяснить уровень языковой подготовленности учащихся, создать установку на различения признаков, дифференцирующих глаголы групп «идти» и «ходить». Количество глаголов движения для активного использования может быть больше или меньше, в зависимости от уровня подготовленности группы.

2. Упражнения с использованием глаголов, обозначающих перемещение объектов движения (переходные бесприставочные глаголы движения) (упражнения 12–14, 28, 29). С употреблением данных глаголов связано значительное количество ошибок, основное внимание уделяется семантике, соотношению переходных и непереходных форм, контексту и анализу ситуации.

3. Упражнения на употребление приставочных форм глаголов движения для обозначения различной направленности движения (упражнения 15–23). Студенты-иностранцы уточняют значение приставок пространственного плана.

4. Использование разнообразных по семантике глаголов движения для обозначения ненаправленного движения и движения как свойства, признака лица или предмета уточняется на материале упражнений 24, 25.

5. Упражнения 26 (A – L) представляют ряд ситуаций из социально-бытовой сферы, в которых требуется обозначить различные обстоятельства движения (способ перемещения, цель движения, его начало, направление и др.), а также комплексное двунаправленное, повторяющееся однонаправленное движение. Этот материал предназначен в первую очередь для аудитории основного и продвинутого этапов обучения.

Цель данных обучающих упражнений – развитие речевых навыков и умений на основе владения необходимыми языковыми средствами, важнейшим объектом которых является группа глаголов движения.

**О.А. Маслова**  
(Ярославль)

### **О признаковом письме и его типах**

Авторами энциклопедии «Британника» письмо определяется как система условных знаков, фиксирующих элементы языка [7]. Язык представляет собой многоуровневую иерархическую систему, то есть такую систему, в которой единицы более простого уровня формируют единицы более сложного, поэтому виды письма различаются в зависимости от того, какой уровень письма лежит в их основе. В «Британнике» представлена таблица, иллюстрирующая соотношение видов систем письма и уровней языка (см. табл.1.). В таблице уровни структуры языка расположены сверху вниз от сложных к элементарному.

Элементарной единицей языка принято считать фонему следовательно, алфавитное письмо, отображающее фонетический строй языка, должно быть последним в системе видов письма. Однако известно, что фонема является сложным образцом, так как она представляет собой совокупность признаков которые можно выразить в артикуляторных или акустически терминах [4], значит, возможно существование систем письма символы которых несут информацию о признаках фонем так как, например, звонкость, глухость, место артикуляции. Для того вида письма в энциклопедии «Британника» дан термин *featural writing system*, что можно перевести как *система признакового письма*. В русскоязычной литературе подобного термина обнаружить не удалось, но в ней есть термин *аналитическая транскрипция* [2. С.517]. То есть указанный вид письма рассматривается как разновидность транскрипции, которая в противоположность синтетической транскрипции, отражающей звук



как некие целые единицы, отражает отдельные артикуляторные характеристики.

В ходе исследования выяснилось, что рассматриваемый способ записи звуков используется не только в транскрипции, но и в стенографии, и в национальных системах письма, поэтому его нельзя рассматривать только как транскрипцию. Далее, существуют такие формы признакового письма, которые скорее можно назвать синтетическими, чем аналитическими, то есть термин *признаковое письмо* шире термина *аналитическая транскрипция*, вместе с тем он указывает на принцип записи звуков – фиксацию на письме их признаков, следовательно, термин *признаковое письмо* является наиболее удачным для обозначения вида письма, передающего артикуляторные или акустические характеристики звука.

Таблица 1 [7]

**Система видов письма**

<i>Языковая структура</i>		<i>Орфографическая структура</i>		
значимый уровень	<ul style="list-style-type: none"> <li>текст</li> <li>тема</li> <li>речевой акт</li> <li>слово</li> <li>морфема</li> </ul>	пиктографические знаки		
			логографическое письмо	
		слог		слоговое письмо
		сегмент		консонантное письмо
		звуковой уровень	<ul style="list-style-type: none"> <li>фонема</li> <li>фон</li> <li>признак</li> </ul>	алфавитное письмо
фонетическое письмо				
признаковое письмо				

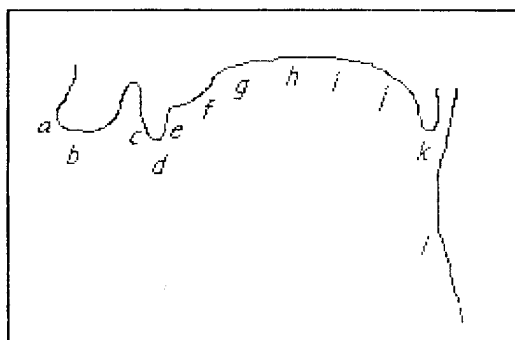
Признаки звуков могут передаваться на письме следующими способами: 1) для каждого признака используется отдельный символ (например, буква или цифра), и весь звук записывается в виде формулы, состоящей из последовательности таких символов; 2) признак звука передается каким-либо графическим элементом, например, дугой или палочкой, и из набора графиче-

ских элементов, обозначающих необходимые признаки, конструируется символ, сама форма которого несет информацию о характеристиках звука; 3) звук обозначается «картинкой» – схематическим изображением артикуляторов в момент его произнесения.

Для первого вида признакового письма мы предлагаем название *аналитическое признаковое письмо*, так как в процессе записи звук как бы разбивается на отдельные признаки. Вторым видом, в котором признаки объединены в одном символе, можно назвать *синтетическое признаковое письмо*. Третье, поскольку его символ представляет собой пиктограмму, обозначим как *иконическое признаковое письмо*.

Одной из самых известных систем **аналитического признакового письма** является транскрипция, разработанная выдающимся датским лингвистом О. Есперсеном. Свою систему, названную «аналфавит» («неалфавит»), он описал в книге “The Articulation of Speech Sounds”, 1889 [5. С.113]. В аналфавите латинскими буквами от *a* до *l* обозначаются места образования звуков (или верхние артикуляторы), как показано на рисунке 1.

Рис. 1 [8. С.25]



Так, *f*, например, указывает на то, что звук альвеолярный, *k* – увулярный. Греческими буквами от *α* до *ξ* обозначены артикулирующие органы. Если один и тот же орган в произнесении одних звуков выступает как активный артикулятор, а в про-

изнесении других -- пассивный, то в зависимости от своей роли он будет обозначен либо греческой, либо латинской буквой. Так, мягкое небо как место артикуляции обозначается буквой *j*, а как активный орган – буквой *δ* [8. С.55].

Помимо греческого и латинского алфавитов для обозначения остальных признаков звука О. Есперсен использовал числительные (идентифицирующие степень и форму раствора), подстрочное и надстрочное написание, жирный шрифт, курсив, поэтому его формулы довольно сложны с типографской точки зрения.

Например, гласный заднего ряда низкого подъема, слышимый в английском слове *all*, передается следующей формулой аналфавита:  $a7^b\beta_{gy}7_k\delta_0e1$  [5. С.114].

В системе транскрипции К.Л. Пайка, также основанной на принципе аналитического признакового письма и описанной в книге *Phonetics* (1943), используются буквы только в заголовном, строчном, прямом и курсивном вариантах, однако его описание звуков отличается большой подробностью, и чтобы указать все признаки звука, необходимо составлять формулы, содержащие иногда до 80 символов [5. С.114].

Довольно большой подробностью в описании звуков отличается транскрипция, созданная Б. Блохом и Дж.Л. Трейджером [6]. Из графических средств они широко использовали расположение элементов формулы в пространстве. В центре их обозначения звука находится буквоподобный символ, передающий основные его характеристики, а вокруг него в шести позициях – дополнительные значки разнообразной формы, обозначающие такие характеристики, как способ и место образования, форму артикуляторов, огласовку и т.д.

Системы транскрипции, полностью основанные на принципе аналитического признакового письма, не нашли практического применения, так как их формулы трудны для печати, написания и восприятия, однако они представляют собой интересные лингвистические модели, позволяющие рассматривать и сравнивать звуки как совокупности признаков. С их помощью можно выполнить очень подробное описание звука, причем занимающее на письме меньше места, чем аналогичная словесная характеристика.

Очевидно, что тексты с помощью формул аналитического признакового письма записывать невозможно, поэтому национальных систем, основанных на его принципе, не существует. Но есть, по крайней мере, один национальный алфавит, где элементы аналитического признакового письма присутствуют. Это кириллический алфавит, содержащий отдельные символы для обозначения не звуков, а их признаков: твердости (ъ) и мягкости (ь).

В системах **синтетического признакового письма** характеристики звука фиксируются посредством одного символа, так как сам символ представляет собой сложную графическую форму, которую можно разбить на более простые элементы; за ними закрепляются необходимые артикуляторные или акустические признаки.

Наклонная линия \ в системе стенографии И. Питмана отображает сразу три признака фонемы: в этой системе все взрывные обозначаются линией, наклон влево обозначает лабиальность, а то, что линия тонкая, а не жирная – глухость [5. С.116–118], то есть этой линией передается звук, традиционно обозначаемый как [p].

Система И. Питмана – не единственная система стенографии, использующая принцип синтетического признакового письма. Он частично использован и в русской системе стенографии М.А. Терне (1874), в которой признаки глухость-звонкость передавались с помощью изменения высоты символа [1]. Но признаковое письмо в этих системах отступало на второй план так как служило лишь средством для облегчения запоминания стенографических знаков за счет того, что для близких по артикуляции звуков употреблялись похожие значки [5. С.118].

Несмотря на возможность записи текстов, национальные системы синтетического признакового письма не существуют. Но есть интересный пример алфавита, разработанного по типу национального, в художественной литературе – это алфавит «Генгвар», созданный и подробно описанный Дж.Р. Толкиеном в романе «Властелин колец» («*Lord of the Rings*») [11. С.366–368].

В качестве примеров **иконического признакового письма**, схематически изображающего артикуляторы в момент произнесения звука, можно привести транскрипции А.М. Белла

и Г. Свита.

В системе А.М. Белла, названной им «Видимой речью» («Visible Speech»), символы изображают степень открытия голосовой щели, положения языка и другие особенности артикуляции. Эта транскрипция разрабатывалась как универсальная система, способная предоставить средства для письменной фиксации любого языка, однако из-за сложности и громоздкости символов большого распространения она не получила, и создатель «Видимой речи» использовал ее при обучении глухих говорить [5. С.118].

Г. Свит, последователь А.М. Белла, взял за основу главные черты и принципы его транскрипции и разработал собственную систему, названную «органический алфавит». Транскрипция Г. Свита подробней «Видимой речи» А.М. Белла, так как в ней появляются отдельные знаки для обозначения долготы звука, изменений тона, силы артикуляции, то есть, фактически, элементы аналитического признакового письма [10].

В подробности описания звуков иконическое признаковое письмо явно уступает вышеописанным типам признакового письма, к тому же изображение настолько условно, что, не зная точно, какой звук закреплен за тем или иным символом, сделать выводы о его характеристиках практически невозможно. Однако мнемонический характер «Видимой речи», вероятно, облегчил процесс освоения устной речи у учеников А.М. Белла. Кроме того, именно иконическое письмо лежит в основе единственной национальной системы письма, более или менее последовательно опирающейся на принцип признакового письма, – корейского алфавита «Хангул» (или «Хунмин Чоным»), изобретенного придворными учеными Седжона Великого. Его символы схематически передают открытый рот, язык, касающийся неба, и т.д. [7].

Итак, нами рассмотрен вид письма, фиксирующий и передающий артикуляторные или акустические признаки звуков или фонем, и предложено его обозначение в русскоязычной литературе как признакового письма. Выделено три типа признакового письма: аналитическое, синтетическое и иконическое, каждый из которых используется в различных специальных системах, таких как транскрипция и стенография, а некоторые – и в национальных системах письма.

### **Библиографический список**

1. Александрова О.С. Фоностенография. Слуховая скоропись. Кишинев, 1968.
2. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
3. Есперсен О. Библиографический указатель. М., 1963.
4. Черкасов Л.Н. Единицы языка в сегментной фонологии. Ярославль, 1992.
5. Abercombie D. Elements of General Phonetics. Edinburgh University Press, 1982.
6. Bloch B., Trager G.L. A System of Phonetic Description. New Haven, Brown University, Yale University, 1940.
7. Writing // Britannica CD 2000. Deluxe ed.
8. Jespersen O. Lehrbuch der Phonetik. Lpz., 1920.
9. Pike, K.L. Phonetics. Ann Arbor. The University of Michigan Press, 1955.
10. H. Sweet. Primer of Phonetics. Oxford: Clarendon Press, 1929.
11. Tolkien J.R. Lord of the Rings. London, 2000.

**А.А. Михайлова**  
**(Ярославль)**

### **О лексико-синтаксических средствах выражения коммуникативного намерения в русском и французском языках**

Несмотря на большой интерес лингвистов к проблеме коммуникативной организации высказывания, многие связанные с этой проблематикой вопросы остаются еще недостаточно исследованными, в частности, вопрос о лексико-синтаксических средствах выражения коммуникативного намерения в языках разного строя.

Коммуникативное намерение говорящего играет важную роль в формировании речевого высказывания, так как его адек-

ватное выражение является собственно целью сообщения. Именно поэтому, с одной стороны, важно, чтобы слушатель правильно понял намерение говорящего, а с другой стороны, говорящий должен четко сформулировать высказывание, исходя из цели сообщения.

Как показывают наблюдения над фактическим материалом, в разных языках одним из коммуникативно-релевантных лексических средств выражения коммуникативного намерения выступают частицы. Как правило, они конкретизируют значение знаменательного слова из числа других, то есть служат средством их актуализации. Актуализирующая функция приводит к обогащению смысла всего высказывания в целом. Устранение частицы из высказывания ведет не только к обеднению содержания высказывания, но и вызывает вариативность актуального членения [2,3]. Ср.: *Он не мечтал о такой удаче – Шарль даже и не мечтал о такой удаче (Флобер).*

Частицы могут комбинироваться с синтаксическими средствами актуализации, например, с повтором, образуя сегментированный способ актуализации высказывания. Сегментированные конструкции в качестве повтора содержат, как правило, местоименные корреляты. Главное их назначение – дополнительное, экспрессивное подчеркивание ремы, противопоставление ее теме сообщения. Именно такую функцию выполняет повтор в предложениях с оборотом «даже... и тот» [3]. Ср.: *Даже самые злые насмешники – и те прикусили язык...* (Флобер).

Довольно часто частица выступает вместе с союзом – другим лексическим средством актуализации. Союз может служить как средством создания высказывания особого, актуализированного типа, так и нести вспомогательную информацию. Как отмечают исследователи, использование в конструкции нового средства связано со стремлением выразить новый оттенок содержания [1,3,5].

В зависимости от места союза в предложении он выполняет различные функции. Союз в начале предложения выражает отношение связи с соседними предложениями. Ср.: *Si c'est oui, entendez-moi bien, vous n'aurez pas besoin de revenir, à cause du monde, et, d'ailleurs, ça la saisirait trop.* (Flaubert). Но только если она скажет «да», не возвращайтесь – слышите? – во из-

бежание сплетен, да и ее это может чересчур взволновать (Флобер).

Часто союз стоит в начале абзаца. В этом случае он служит для актуализации рематического компонента. Ср.: *Mais la mère Bovary se récria bien fort sur ce nom de pécheresse (Flaubert)* *Et elle sortit en essuyant ses pieds sur le seuil (Flaubert)*. В таких типах предложений союз получает эмфатическое ударение.

Союз не только членит предложение на тему и рему, он также привносит дополнительные значения, например, условия («*S'il me la demande, se dit-il, je la lui donne*» (Flaubert), противопоставления («*Mais sa fierté se révolta*» (Flaubert) и др.

Таким образом, частицы и союзы являются не только формально-синтаксическим средством, но и средством актуализации рематических (тематических) компонентов высказывания

### **Библиографический список**

1. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков. М., 1983.
2. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка: Синтаксис. М., 1981.
3. Демьянова Н.В. Средства актуализации компонентов высказывания. Автореф. дис. ... канд.филол.наук. М., 1990.
4. Ковтунова И.И. Современный русский язык: Порядок слов и актуальное членение предложения. М., 1976.
5. Реферовская Е.А. Лингвистические исследования структуры текста. Л., 1983.

**Т.С. Морозова, М.С. Колесникова**  
(Ярославль)

### **Олимпиада по иностранным языкам как средство формирования социокультурной компетенции учащихся**

Проведение школьных олимпиад по иностранным языкам является одной из эффективных современных форм попул-



ризации предмета «иностранный язык», изучение которого предполагает *формирование речевой, языковой и социокультурной компетенции учащихся*, поэтому подготовка материалов для них проходит в соответствии с основными культурологическими компонентами, представляющими непосредственный интерес при обучении данному предмету, это – *страна, люди, их язык, культура, обычаи*. По определению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, социокультурная компетенция не только подразумевает знакомство учащегося с национально-культурной спецификой речевого поведения, но и направлена на формирование способности пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые «релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителя языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, социальные стереотипы, страноведческие знания и др.» [1. С.333].

Организация олимпиад школьников как соревнование на лучшее выполнение заданий по какому-либо учебному предмету имеет в нашей стране давние традиции. Так, самая первая олимпиада школьников проходила в 1934 году в Ленинграде (по математике). С 1972 года проводятся лингвистические олимпиады [2. С.151]. Первоначально наибольшей популярностью пользовались олимпиады для школьников-иностранцев по русскому языку как иностранному. В этот период закладываются основы ориентированности на социокультурную направленность компетенций учащихся применительно к изучению иностранного языка (формируется лингвострановедческий подход в преподавании языков). В современной ситуации межкультурного диалога, начиная с середины 90-х годов XX века, широкое распространение получают олимпиадные испытания по *иностранным языкам*, поскольку сегодня – это не только проверка прочности и глубины знаний школьников в определенной области, но и средство повышения интереса к этому предмету, а также реальная возможность получить преимущества при зачислении в высшие учебные заведения, а значит, и качественную подготовку к будущей профессиональной деятельности.

Как показывает многолетний опыт организации олимпиад по иностранным языкам – английскому, немецкому, француз-

скому, в школах города Ярославля и Ярославской области в результате их проведения значительно возрастает мотивация в изучении предмета «иностранный язык». Не менее весомым аргументом является существенное расширение общего кругозора учащихся в результате разностороннего знакомства с культурой, традициями и странами изучаемого языка, поскольку учащиеся получают доступ к новым современным формам развития их творческой деятельности и познавательной активности. С точки зрения уровня социокультурной компетенции анализ результатов проведения школьных олимпиад дает не только представление о состоянии сформированности навыков и умений учащихся, но и позволяет наметить актуальные направления в преподавании иностранных языков, необходимые для осуществления целей межкультурной коммуникации [3].

Традиционно олимпиада проводится в несколько туров, каждый из них предполагает соответствие определенным *уровням социокультурной компетенции*, которые учитываются при подготовке материалов – текстов, тестов, заданий, причем от тура к туру задания усложняются. Пройти на следующий этап олимпиады удастся тем, кто занимается дополнительно, тщательно изучает материалы рекомендуемых учебных пособий, знакомится со специальной литературой, использует при подготовке современные средства информации. При этом все материалы имеют комплексный характер: олимпиада состоит, как правило, не только из нескольких этапов, но и из разнородных компонентов, каждый из которых направлен на проверку уровня сформированности языковой, речевой, коммуникативной компетенции учащихся и его соотнесенности с объемом межкультурных знаний и социокультурной компетенции в рамках определенного вида речевой деятельности. Все задания строятся на основе требований действующих российских учебных программ, которые отвечают запросам и нуждам современного общества в межкультурной коммуникации. С социокультурной точки зрения основное внимание уделяется гармоничному сочетанию лингвистических и культурологических компонентов учебных материалов и реализуется тезис обучения культуре через язык и соизучения языка и культуры.

При подготовке и апробации материалов для олимпиад по иностранным языкам решается несколько задач с позиций социокультурного подхода.

Во-первых, учитывается, что коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку тесно связано с использованием языка как средства познания мировой и национальной культуры, а также способа достижения межкультурного взаимопонимания. При этом подготовка текстов и заданий с целью проверки способности к иноязычному общению проводится с учетом различий в социокультурном восприятии современного мира в контексте диалога конкретных культур (русско-английского, русско-американского, русско-немецкого, русско-австрийского, русско-французского). Именно поэтому на первых этапах проведения олимпиады так важно дать возможность более широким кругам учащихся и учителей принять участие в испытаниях, затем познакомиться с материалами, которые использовались при проведении олимпиад, что помогает проверить уровень лингвистической и культуроведческой компетенции для участия в подобных мероприятиях, а потом применить эти материалы для подготовки к будущим олимпиадам. В этой связи организующую и систематизирующую роль могут сыграть заочные формы проведения олимпиад по иностранным языкам.

Во-вторых, не менее существенным представляется этап последующего анализа результатов олимпиады, причем как для школьников, так и для преподавателей иностранных языков. С этой точки зрения особое внимание уделяется проведению специальных семинаров, а также последующей публикации материалов олимпиад, их популяризации. При этом ставится задача вооружить читателей конкретными практическими материалами: ученикам предложить использовать их для многочисленных упражнений, учителю – рекомендовать модель, на основании которой могут создаваться аналогичные тексты, задания, тесты для подготовки учеников к новым испытаниям и новым формам проверки их знаний и умений. В соответствии с таким подходом предлагаются дифференцированные материалы для учащихся 10-х и 11-х классов, ключи ко всем заданиям, а также методические рекомендации по работе на каждом этапе олимпиады и оценке каждого вида речевой деятельности. Кроме того, состав-

ляются и рекомендуются списки методической литературы, а также указатели словарей, энциклопедий, страноведческих справочников как авторитетных источников современной лингвистической и культуроведческой информации.

### **Библиографический список**

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999.
2. Денисова М.А. Лингвострановедческий словарь / Под ред. Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. М., 1978.
3. Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. М., 1995.

**О.П. Нечаева**  
(Ярославль)

### **Использование денотатных карт и графов при работе над военными текстами**

На протяжении почти 15 лет преподаватели нашей кафедры используют на занятиях денотатные карты и графы при обучении чтению и устной речи. Естественно, за это время нами накоплен богатый опыт, который, на наш взгляд, может представлять интерес и для других кафедр иностранных языков.

Текст является одной из основных учебно-методических единиц обучения. Преподавателю необходимо использовать в работе содержательные и структурные особенности текста как основы составления курсантом собственных речевых высказываний на иностранном языке. Текст является реальной и продуктивной основой обучения всем видам речевой деятельности. По мнению И.А. Зимней, речевая деятельность – это активное, целенаправленное воздействие на партнера общения, процесс выражения (выдачи) или приема речевого сообщения, соотносимый с удовлетворением вызвавшей его познавательной и коммуникативной потребности [1]. Психологическое содержание

деятельности, и речевой деятельности в частности, определяется наличием предмета, результата, средства и способов ее реализации. Предметом речевой деятельности является мысль как отражение в сознании человека связей и отношений явлений реального мира. Одной из определяющих характеристик является то, что мысль – это установление смысловой связи, «всякая мысль стремится соединить что-то с чем-то, установить отношения между чем-то и чем-то». Эти соединения, отношения и образуют смысловые связи, в форме которых в нашем сознании отражаются существующие вне нас связи и отношения предметов и явлений реального мира, то есть предметные связи и отношения объективной действительности. Эти предметные связи и образуют предметный план речевой деятельности, который находит отражение в тексте. В качестве единицы предметного плана высказывания используется денотат. Под денотатом понимаются предмет, явление, процесс и т.п., которые составляют содержание языкового выражения. Денотаты – отраженные в мышлении и выраженные в тексте объекты реальной действительности, а не слова являются единицами содержания текста. Содержание текста может быть представлено как некоторая схема отношений тех денотатов, о которых говорится в тексте. Сама «система» денотатов формируется по иерархическому принципу, в результате чего одни из ее элементов находятся на более высоких уровнях иерархии, являясь более общими по отношению к другим, им подчиненным денотатам. Соответственно, предметный план высказывания, который может быть задан денотатной картой или графом, характеризуется полнотой, правильностью и точностью отражения действительности. Денотатная карта отличается от денотатного графа тем, что в ней указаны лишь предметы (денотаты текста), а в графе и отношения между ними. Денотатные карты и более того – графы – системно представляют по вертикали и горизонтали конкретные знания в определенных областях специального научного знания, изучаемого явления, закономерности или свойства конкретного объекта и тем самым организуют предметный план говорения на иностранном языке. С точки зрения предметного содержания при обработке информации особенно важным следует считать такие

отношения, как вид – род, часть – целое, элемент – система, отдельное – класс.

Емкость понятия «денотат» позволяет говорить о возможности составления самых разнообразных многоцелевых денотатных карт, например, междисциплинарных, тематических, предметных, проблемных и т.д., что, несомненно, может расширить возможности управления процессом обучения иностранному языку за счет организации предметного плана речевой деятельности и тем самым повысить эффективность преподавания.

Основные функции денотатных карт:

1) Функция контроля понимания аудио- и видеотекстов. Эта функция реализуется наложением двух денотатных карт или графов – исходного текста и текста, воспроизводимого курсантом. Преподаватель сам составляет денотатную карту или граф. После чтения или прослушивания текста преподаватель предлагает составить курсантам денотатную карту или граф и сравнивает, определяет, таким образом, понимание содержания.

2) Функция самоконтроля курсанта в процессе продукции и рецепции изложенного текста. Самоконтроль реализуется в процессе работы курсанта над составлением денотатной карты.

Составление денотатных карт дисциплинирует, организует языковое мышление, определяет логичность и связность высказывания, обеспечивает самоконтроль за полнотой и точностью понимания. Преподаватель использует различные приемы работы с денотатной картой изучаемого текста. Так, на различных этапах работы с текстом преподаватель может предложить курсантам:

1. В упражнениях на понимание лексико-тематической основы текста:

- изучить денотатную карту текста и дополнить ее ключевыми словами из текста;

- прочитать текст и завершить составление его денотатной карты.

2. В упражнениях на установление смысловой связи между единичными фактами текста:

- прочитать текст и заполнить его денотатную карту (приводятся пустые графы, заполнен может быть только один блок);

- прочитать текст, изучить его денотатную карту или граф и сказать, какие сведения из текста не получили в ней отражения.

3. В упражнениях на контроль понимания основного содержания прочитанного текста:

- составить денотатную карту прочитанного текста и пояснить ее;

- пересказать текст, используя денотатную карту в качестве опоры.

Таким образом, денотатная карта или граф может служить не только для контроля понимания текста, но затем и для говорения по теме. Денотатная карта помогает говорящему следить за собственным изложением. Очевидно, что в процессе обучения иноязычному говорению предметное содержание высказывания необходимо задавать извне, в виде определенного плана, перечня моментов, пунктов высказывания, логических схем.

Прежде чем предложить курсантам составить денотатную карту или граф, преподаватель принимает во внимание наличие у курсантов специальных умений работы с текстом, таких, как выделение смысловых частей, выделение и называние фактов, относящихся к данной теме, записывание основной темы абзаца, представление графически фактов основной темы каждого абзаца в виде денотатной карты или графа. На начальном этапе обучения составлению денотатной карты текста курсантам предлагается план работы. Например:

1. Прочитайте текст с целью полного извлечения информации.

2. Найдите денотаты, о которых идет речь в тексте.

3. Определите основную тему текста и выделите вершину денотатной карты или графа (слово, фраза).

4. Постройте денотатную карту или граф, используя глаголы, раскрывающие предметные взаимосвязи между денотатами.

Опыт работы с денотатными картами и графами позволяет сделать вывод о том, что с помощью их построения курсанты

учатся технологии переработки исходной информации так, чтобы она была адекватно понята, прочно усвоена и удобна для актуализации, у них развивается логическое мышление; при этом оптимизируется система традиционных упражнений с текстом при подготовке устного высказывания.

### **Библиографический список**

1. Зимняя И.А. Предметный план речевой деятельности и основные проблемы его организации при обучении иностранному языку. М., 1978.

2. Купарева В.В., Старикова А.Ю. Использование метода денотативного анализа иноязычного текста при обучении чтению в школе // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С.16-19.

**Д.С. Никитин**  
(Ярославль)

### **О новых заимствованиях в современной газетно-публицистической речи (на примере заимствований из английского языка)**

В настоящей работе делается попытка классификации новой, заимствованной из английского языка общественно политической лексики.

В качестве материала исследования использовались центральные издания "Российская газета", "Литературная газета" "Новое время", "Комсомольская правда", а также электронные периодические издания "Lenta.RU" и "Gazeta.RU" за 1994–2001 гг.

Как показывают наблюдения над фактическим материалом и как отмечается в исследованиях последних лет, среди языков-доноров в современной российской газете преобладает английский [5,4,6]. Вот некоторые из новых слов, заимствованные из английского, обозначающих различные общественно



политические реалии: *тинэйджер, менеджер, интернет, консалтинг, холдинг, прайвэси, имидж, грин-кард, брэнд, дефолт, дилер, ваучер, брифинг, саммит*.

Столь активное использование английского как языка-донора обусловлено, по мнению учёных, исторически сложившейся значительной ролью англоязычных стран на мировой геополитической арене и английского языка как языка международного общения [9]. Заимствованию терминов из английского языка, вместе с реалиями, ими обозначаемыми, также способствует развитие на российской почве современной демократии, парламентаризма и рыночного либерализма [9]. Причиной заимствования английских слов является также активная американская культурная экспансия [7].

Среди наиболее актуальных причин англоязычных заимствований исследователи выделяют следующие:

1) новые слова отражают новые реалии, являются наименованиями новых предметов, новых понятий, появившихся в общественной жизни (*маркетинг, брэнд*) [2];

2) новое слово является более удобным обозначением того, что прежде называлось при помощи словосочетания (*рейтинг, кликать*) [6];

3) новые слова возникают в результате необходимости подчеркнуть частичное изменение социальной роли предмета в меняющемся социуме (*офис*) [2,7];

4) заимствование новых слов обусловлено влиянием иностранной культуры, диктуется просто-напросто модой на иностранные слова [6].

Ряд современных учёных делит заимствованную из английского языка лексику, как правило, на две группы. Первую составляют единицы, вошедшие в словари и признанные полноправными лексемами русского литературного языка. Вторая включает слова, употребляемые в текстах (в основном газетных), но не нашедшие отражения в словарях (сейчас это *дистрибьютор, инсталляция, модем, ноутбук, пейнтбол, трастовый, трансферт, картридж, киллер* и др.). Широко употребляемые в газете, они более или менее быстро проходят этап письменной фиксации и включаются в словари [1,3,4].

Проведённый анализ лексического состава современной газеты позволяет предложить классификацию второй группы заимствованной из английского языка лексики. Лексемы поделены по сферам преимущественного употребления на пять групп. К первой возможно отнести **слова общественно-политического дискурса**: номенклатурные наименования лиц (*президент, премьер, спикер*), ведомств, органов (*парламент*) и территорий (*регион*); терминология электоральных технологий (*импичмент, инаугурация, лобби, рейтинг, электорат*); наименования политических партий и течений (*национал-сепаратистский, плюрализм*). Некоторые из слов данной группы (*премьер, спикер*) заимствованы из английского давно, но особое распространение в языке прессы получили в последние годы. Слова *лоббист, лобби* (от англ. *lobby* — кулуары) также встречаются в русском языке давно, но, как и упоминавшиеся выше, ранее не были актуальны для российской действительности и употреблялись только в научных работах и редких газетных фельетонах о западном парламентаризме. Сегодня лобби такая же часть российской действительности, как и парламент, а потому слова *лобби, лоббисты* стали частью активной лексики СМИ.

Вторая группа представлена **терминами права** (*экстрадиция, грин-кард, прайвэси*). Слово *грин-кард* (от английского *Green Card* — вид на жительство в США) заимствовано в связи с уже упомянутой американской культурной экспансией и актуальной для многих российских граждан проблемой эмиграции в США. *Прайвэси* (*private* — термин, взятый из английского и американского права, означающий право личности на уединение и неприкосновенность) используется в СМИ для краткости обозначения этого понятия.

**Экономические термины** составляют третью группу современной газетной лексики. В группу можно включить такие слова, как *бизнес, брэнд, дефолт, дилер, инвестиция, консалтинговый, маркет, маркетинг, фирма, холдинг, эмиссия*. Термины *инвестиции, инфляция, эмиссия, бизнес, фирма* давно присутствуют в русском языке, но получили особенно широкое распространение в последнее десятилетие. Совершенно новым для рус

ского языка является слово *бренд* (от англ. *brand* – *тавро, клеймо, фабричная марка*) – торговая марка.

Большое количество новых заимствованных слов обозначают наименования предприятий, организаций, трестов, объединений различных форм собственности, специализирующихся в разных областях деятельности и хозяйствования. Ср.: *консалтинг*(*consulting*), *холдинг*(*holding*). Новым является и слово *дилер* – коммерческий представитель.

Четвёртая группа объединяет **технические термины** (*Интернет, кликать, вирус, дисплей, картридж, квест* и др.) В данной группе особый интерес представляет слово *Интернет* (*Internet*). Совсем недавно слово не склонялось. Его писали латинскими буквами. Затем его начинают изображать исключительно прописными буквами: ИНТЕРНЕТ. И продолжали употреблять как неизменяемое: *адрес в ИНТЕРНЕТ* (сейчас мы скажем и напишем: *в Интернете*), *пользоваться ИНТЕРНЕТ* (вместо современного: *пользоваться Интернетом*). По мере того, как международная компьютерная сеть всё шире распространяется в России, слово *Интернет* укрепляет свои позиции в языке. В настоящий момент оно употребляется как обычное склоняемое существительное мужского рода с основой на твёрдый согласный. Теоретически возможные формы множественного числа (*Интернеты, Интернетов*) не употребляются по семантическим причинам: *Интернет* – собственное имя, обозначающее уникальную информационную систему, о чём свидетельствует прописная начальная буква в этом слове.

Пятая группа включает **философские, культурологические, социологические, лингвистические и психологические термины** (*истеблишмент, менеджер, популизм, тинэйджер* и др.) Интересно слово *тинэйджер*. Его, как правило, переводят как *подросток*. Почему же в таком случае, казалось бы, не употреблять собственно слово *подросток*? Зачем нужно это заимствование? Основных причин – две. Первая состоит в том, что подросток – не вполне аутентичный перевод английского слова *teen-ager*. *Teen-ager*, строго говоря, – это человек до двадцати лет, в то время как подростками принято называть молодых людей до шестнадцати лет. Вторая причина – в американской культурной экспансии. Тинэйджеры в современном российском языке

ковом сознании – это, вероятно, не просто подростки, но подростки, культивирующие некоторые элементы массовой молодежной субкультуры, общие с американскими тинэйджерами и имеющие американские корни.

Итак, проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что основной причиной новых заимствований из английского языка является смена общественно-политических реалий, для которых в русском языке либо не было адекватных обозначений, либо существующие обозначения по тем или иным причинам не устраивали носителей языка. Изменение общественно-политического, государственного и экономического устройства России, изменение преобладающей формы собственности, локальные вооруженные конфликты, научно-технический прогресс – все эти события и процессы продолжают и, независимо от своего положительного или отрицательного значения для российского общества, продолжают быть причиной заимствования новых исконно английских слов.

#### **Библиографический список**

1. Баранов А.Н. Языковые игры времён перестройки // Русистика. 1993. №2.
2. Баранова Л.А. О папарацци, стрингерах и таблоидах // Русская речь. 1998. №4. С. 49–53.
3. Волина В.В. Откуда пришли слова: Занимательный этимологический словарь. М., 1996.
4. Заварзина Г.А. Без идеологических наслоений: Общественно-политическая лексика на исходе XX века // Русская речь. 2000. № 6. С. 41–47.
5. Крысин Л.П. Заметки об иноязычных словах // Русская речь. 2000. №6. С. 38–41.
6. Петухов А.С. Язык перестройки или перестройка языка // Русская речь. 1992. №2. С. 57–63.
7. Попов Р.Н. Новые слова и словосочетания в языке современной прессы // Русский язык в школе. 1996. №1. С. 70–73.
8. Сергеева Е.В. Заимствования 80–90-х годов в социолингвистическом аспекте // Русская речь. 1996. №5. С. 42–48.

9. Солганик Г.Я. Газетные тексты как отражение важнейших языковых процессов в современном обществе (1990–1994) // Журналистика и культура русской речи. Вып. 1. М., 1996.

**И.Ю. Никитина**  
(Ярославль)

### **Лингвострановедческий подход к изучению иностранного языка в вузе**

Образование в настоящее время становится более интернациональным, многоязычным и поликультурным. Большое количество студентов овладевают иностранными языками, читают книги, газеты, журналы на иностранном языке. Студенты получают доступ к иноязычным материалам через глобальную сеть Интернет, общаются с носителями языка, слушают музыку, знакомятся с предметами искусства, таким образом приобщаясь к культуре страны изучаемого языка. А это значит, что овладение иностранным языком способствует пониманию иных культур.

Обучать культуре страны изучаемого языка означает учить узнавать, понимать, оценивать коммуникантов, постигать другие народы посредством языка, в результате чего мы начинаем лучше познавать и себя. Изучение иностранной культуры посредством языка становится возможным только на сформировавшейся национально-культурной базе родного языка. Следовательно, родная культура является той базой, которая делает возможным приобщение личности к культуре другого народа, изучению и пониманию ее с помощью языка. Родная культура изначально воспринимается как нечто целое, как окружающий нас мир, который, преломляясь в сознании, фиксируется в языке. Лишь после столкновения с каким-либо явлением культуры мы узнаем языковую форму, за которой закреплено это явление или понятие.

Изучение культуры должно подразумевать ее дифференциацию. При этом необходимо выделить поведенческую культуру

туру, то есть ту ее часть, в которой закрешены правила языкового и неязыкового поведения. Для изучения культуры недостаточно просто объяснить какую-либо страноведческую реалию, необходимо больше внимания уделять поведенческой культуре носителей языка.

Основными каналами поступления информации о культуре страны изучаемого языка являются чтение и аудирование. Большую роль в этом играют средства зрительной наглядности: иллюстрации, плакаты, схемы, альбомы с символикой страны и фотоальбомы, видеокассеты, репродукции картин, произведений искусства, портреты выдающихся деятелей науки и искусства. Важным в усвоении страноведческой информации представляется сочетание вербального канала получения информации с визуальным.

Познание различных областей действительности страны изучаемого языка, ее культуры практически безгранично, однако процесс овладения иноязычной культурой ограничен уровнем цели и временными рамками. Поэтому из художественной, публицистической, справочно-энциклопедической, научной литературы, а также из информации, получаемой непосредственно во время пребывания в стране изучаемого языка, через средства массовой информации отбирается и градуируется лингвострановедчески ценный учебный материал, достаточный для того, чтобы представлять культуру страны в целом.

Иначе говоря, речь идет о создании модели культуры страны изучаемого языка, способной в познавательных целях замещать оригинал. Уровень упрощения этой модели может быть разным, в зависимости от уровня цели.

Самым существенным и высшим критерием отбора лингвострановедческого минимума является учебно-методическая целесообразность. Это требование распадется на более конкретные критерии:

- критерий направленности учебного материала на типичные явления культуры;
- критерий репрезентативности, согласно которому допустимо обращение к ярким, представительным, но не типичным фактам, даже если они и не являются распространенными;

- критерий достоверности фактов;
- критерий дополняемости;
- критерий учета возраста обучаемых и их интересов, времени на изучение иностранного языка;
- критерий практической значимости, то есть учет потребности в данной информации в будущем;
- критерий тематической соотнесенности;
- критерий воспитательной ценности.

Работа по реализации лингвострановедческого подхода на уроках иностранного языка должна быть управляемой.

Для управления данным видом учебной деятельности можно использовать самые разнообразные средства. Это, например, учебные лингвострановедческие карточки, система специальных лингвострановедческих текстов и лингвострановедческие тесты. В лингвострановедческой карточке указываются лексические единицы с национально-культурным компонентом, дидактическое обеспечение. Дидактическое обеспечение – это, с одной стороны, микротексты, тексты, стихи, песни, где представлены данные лексические единицы. С другой стороны – это набор прагматических материалов, которые обеспечивают и делают более наглядным процесс функционирования единиц лексического уровня.

Целенаправленная работа по реализации лингвострановедческого подхода на уроках иностранного языка позволяет достичь не только практических целей обучения (умения читать, слушать, говорить), но и способствует решению образовательных, развивающих и воспитательных целей.

### **Библиографический список**

1. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе / Под ред. Е.И. Пассова, В.Б. Царьковой. М., 1993.
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
3. Иностранные языки в школе. 2001. №4.
4. Иностранные языки в школе. 2003. №2.
5. Иностранные языки в школе. 2003. №6.

**Педагогические основы формирования  
познавательного интереса к иностранному языку  
у курсантов военного вуза**

Задача подготовки специалистов, обладающих глубокими знаниями и умеющих творчески использовать их в трудовой деятельности, всегда остра и актуальна. Развитие общества характеризуется постоянными преобразованиями, которые затрагивают все стороны жизни. Решение глобальных проблем зависит от того, какой тип человека сформирует общество. Уровень индивидуального сознания человека, характер и широту его межличностных отношений, степень включённости в социальную жизнь, ценности установки, мотивы жизнедеятельности людей общество задаёт посредством воспитания и образования.

Проблема подготовки военных кадров сложна. Её решение предполагает целый комплекс теоретического, учебно-методического, материально-технического и организационного характера. Все эти мероприятия не достигнут цели, если не поставить в центр всех преобразований самого человека, его интересы, потребности, творческие возможности.

В современных условиях усиливается внимание к гуманитарному аспекту подготовки военных специалистов. Владение иностранным языком даёт возможность специалисту, работающему в любой сфере, в том числе и в военной области, совершенствовать свои профессиональные знания. Поэтому обучение иностранным языкам приобретает всё большее значение.

В целях подготовки образованного специалиста необходимо детально знать организацию учебного процесса преподавания иностранного языка, выработать у курсантов интерес к его изучению, сформировать у них чёткое убеждение в необходимости знания иностранного языка для глубокого овладения своей профессией.

Среди многих идей, направленных на совершенствование учебного процесса, идея формирования познавательного интереса обучающихся является одной из главных. Познаватель-



ным интересом называют избирательную направленность личности, обращённую к области познания, к её предметной стороне и самому процессу овладения знаниями. Своеобразие познавательного интереса состоит в тенденции человека, обладающего познавательным интересом, углубиться в суть познаваемого, поэтому в целях воспитания профессиональных интересов в процессе обучения учебная деятельность курсантов, которая формируется в ходе изучения данной дисциплины, должна быть ориентирована на их будущую профессиональную деятельность. Опыт работы подтверждает, что изучение иностранного языка в военном вузе при создании определённой системы его изучения, направленной на формирование познавательных интересов, связанных с будущей профессией, приносит значительный успех.

Курсант поступает в вуз уже с определённым жизненным опытом, так как он уже получил серьёзную тренировку логического мышления, обогатил свои знания в процессе учёбы в школе. Любознательность курсанта чётко направлена на его специальность. В нашем учебном заведении – это управление воздушным движением. Следовательно, некоторые предметы, в том числе и английский язык, имеют для курсанта второстепенное значение. Для того, чтобы заинтересовать и заострить внимание обучающихся на английском языке, нужен особый подход, нужно суметь довести до их сознания, что знание иностранного языка для них как для специалистов необходимо. Это в полной мере можно осуществить на примере изучения курса по ведению радиообмена на английском языке, формированию лингвистической группы с получением курсантами дополнительной специальности «переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Как известно, активность в обучении не принадлежит к врождённым качествам личности. Она формируется в процессе познавательной деятельности и характеризуется стремлением к познанию, умственным напряжением и проявлением нравственно-волевых качеств обучаемых. В современной методике выделяют три уровня познавательной активности. Первый – воспроизводящая активность (рецензия и репродукция), которая характеризуется стремлением обучаемых понять новое явление и воспроизвести знания, овладеть способом их применения по образ-

цу. Второй уровень – интерпретирующая активность (репродукция с элементами продукции), характеризуется большей устойчивостью волевых усилий, которые проявляются в том, что обучаемый стремится к проникновению в сущность явлений, к познанию связей между явлениями, самостоятельно ищет пути решения при затруднениях. Третий уровень активности – творческий (продукция). На этом уровне обучаемые проявляют стремление применить знания в новой ситуации, то есть перенести знания и способы деятельности в новые условия. Характерной особенностью третьего уровня считается проявление высоких волевых качеств, упорство и настойчивость в достижении цели, широкие и стойкие познавательные интересы. Такая активность обеспечивается, по мнению психологов, возбуждением высокой степени рассогласования между тем, что обучаемый знает, что уже встречалось в его опыте, и новой информацией, новым явлением.

Педагогическими средствами, позволяющими включить указанный механизм в действие, являются: правильная технология организации учебно-познавательной, исследовательской, самостоятельной, изучающей деятельности обучаемых, повышение мотивации в изучении иностранного языка с учётом профессиональной направленности, а также нужные методы стимулирования учебной деятельности.

Мотивация, вызывая целенаправленную активность, определяет выбор средств и приёмов, которые необходимо упорядочить для достижения направленной цели. И.А. Зимняя, рассматривая вопрос о мотивации, считает, что это «запускной механизм» любой человеческой деятельности; она зависит от специфики труда, общения и познания. А конечный успех поддерживает мотивацию осязаемо. Всё зависит от успеха. Если успеха нет, то мотивация угасает, что отрицательно сказывается на формировании речевой деятельности.

Как показывает собственный опыт работы, курсанты, успешно овладевающие иностранным языком, ощущая свой прогресс в учёбе, испытывают удовлетворение в учении. У них создаётся высокая мотивация, которая сопровождает весь период их учения и даже возрастает, если они используют приобретённые знания для написания рефератов, участия в конференциях, вы-

ступаая в роли переводчиков и т.д. Все трудности создания мотивации заключаются в том, что она является стороной субъективного мира курсанта и определяется его собственными побуждениями и пристрастиями, а преподаватель лишь влияет на неё, создавая предпосылки, на базе которых у курсантов возникает личная заинтересованность в работе. Например, курсанты, работающие над специальными текстами, связанными с авиационной военной тематикой, смогут обсуждать преимущества или недостатки нашего авиапарка по сравнению с зарубежным, рассказывать о ТТХ различных видов самолётов. После изучения курса радиообмена курсанты смогут понимать, принимать и отдавать команды по движению воздушных судов на аэродроме и в воздухе на английском языке.

По этому поводу П.И. Пидкасистый пишет, что «по мере овладения знаниями и способами деятельности нужно приучать студентов систематически проявлять активное отношение к приобретённым знаниям и к самому процессу познания», что вызывает мотивацию обучения.

В вопросе формирования познавательного интереса в изучении иностранного языка большую роль следует отвести правильной организации самостоятельной деятельности курсантов. Одним из видов самостоятельной деятельности являются личностные стратегии изучения языка, под которыми понимается система способов самостоятельного совершенствования иноязычных речевых навыков и умений вне учебного процесса. Особенностью личностной стратегии является самостоятельная деятельность, предполагающая свободный выбор со стороны обучаемых, лишь иногда гибко направленный преподавателем. Как правило, в процессе обучения в военном вузе объём и содержание учебной деятельности курсантов определяются преподавателем. Это касается высудиторного чтения, работы с иностранной литературой для написания рефератов и выступления на конференции. Формируемая при этом позиция «исполнителя», «потребителя языковой продукции» не способствует развитию таких профессионально значимых качеств личности, как сознательная готовность к постоянному самообучению и совершенствованию. Поэтому, помимо уже внедрённых в практику преподавания способов организации учебной деятельности кур-

сантов, необходимы формы работы, где отсутствует жёсткое управление со стороны преподавателя.

Важным фактором формирования постоянной потребности в самостоятельном совершенствовании речевых умений является создание ситуаций для самовыражения курсантов. Такие ситуации возникают, если общение в учебной аудитории осуществляется в условиях полной психологической совместимости и комфортности, если преподаватель проявляет интерес к внеаудиторной деятельности курсантов, если обучаемые поощряются к обмену впечатлениями и информацией об интересных материалах на иностранном языке. Формирование у курсантов постоянной потребности в самостоятельной реализации личностных стратегий изучения иностранного языка обеспечивается за счёт создания новых форм внутренней мотивации познавательной деятельности, методических рекомендаций по организации и систематизации форм внеаудиторной деятельности, иницилирующей и направляющей деятельности преподавателя.

При формировании познавательного интереса к изучению иностранного языка большую помощь оказывают различные речевые игры, органично включённые в занятие. Атмосфера азарта, дух соревнования ради победы активизируют восприятие и запоминание. Игры-соревнования, связанные с группировкой языковых явлений на основе какого-либо признака, способствуют правильному усвоению слов, словосочетаний, речевых образцов, грамматических форм. Здесь можно использовать такие виды игр: «какой ряд вспомнит большее количество слов на тему...», «скажи, повтори и добавь...» «найди лишнее слово в данном списке и объясни признак его несхожести с другими словами...», «составь диалог по теме, используя слова...», «составь рассказ, используя опоры...» и т.д. С помощью игры могут быть усвоены и сформированы все речевые механизмы.

Говоря о технологии обучения иностранному языку, нужно вспомнить о принципе сознательности и активности, обусловленном двусторонним характером процесса обучения, то есть учение возможно лишь тогда, когда активен и деятель курсант. Создание проблемных ситуаций стимулирует активность и интерес курсантов, а сознательное усвоение нового материала даёт возможность соотносить это новое с уже имею-

шимся запасом знаний, классифицировать их, проследить сквозные связи внутри предмета и между предметами. Чтобы принцип активности полностью реализовался, на занятии нужно соблюдать следующие положения:

1. Необходимо ставить перед курсантами проблемные вопросы, стимулирующие интеллектуальную активность, а значит и речевую деятельность.

2. Всемерно воспитывать у курсантов интерес к изучаемому языку путём организации самого процесса его изучения и использования содержательного профессионального материала, чтобы вызвать у них положительную мотивацию.

3. Широко практиковать индивидуальную и коллективную формы работы во взаимосвязи и взаимодействии, что не только будет активизировать деятельность каждого курсанта, но и будет способствовать сплочению коллектива.

4. На занятии использовать принцип доступности и посильности. Трудности не должны превышать возможности курсантов, поэтому давать задания нужно с учётом языковой подготовки отдельных курсантов, тем более что группы курсантов формируются изначально на основе итогов теста, проводимого в начале первого семестра.

5. Принцип наглядности в методике занимает особое место. Без слуховой наглядности (слушание речи в звукозаписи, речи преподавателя, товарищей по курсу) практически невозможно овладеть изучаемым языком, а зрительная наглядность в виде иллюстраций в книгах, плакатов, стендов, видеофильмов приносит в аудиторию действительность страны изучаемого языка.

6. И, наконец, принцип коммуникативной направленности, целью которого является общение на иностранном языке, определяет содержание занятия, методы работы с курсантами. Обеспечивая многократную встречу с изучаемым языковым материалом, применяя различные формы контроля, преподаватель добивается реализации такого дидактического принципа, как прочность усвоения, что тоже способствует формированию познавательного интереса к изучаемому предмету.

Вывод таков, что профиль вуза определяет в полной мере специфику преподавания иностранного языка, познаватель-

ная активность курсанта, имеющего уже определённый жизненный опыт, выбравшего военную специальность, носит избирательный характер. Когда те или иные понятия, предметы или явления представляются ему важными, имеющими жизненную значимость, тогда он с увлечением ими занимается с целью дальнейшего использования их в своей профессиональной деятельности. Кроме того, формирование познавательного интереса к изучению иностранного языка как личностной черты будущего специалиста обуславливается системой педагогических воздействий, реализуемых в ходе учебного процесса. В качестве источников этих воздействий выступает содержание обучения, способы деятельности преподавателя, его личные качества, самостоятельная и внеаудиторная работа курсантов.

### **Библиографический список**

1. Хлыбова Г.Б. Принцип активности в обучении иностранным языкам // ИЯШ. 1994. №5.
2. Ланина И.Я. Методика формирования познавательного интереса школьников в процессе обучения физике. Автореф. ... докт. филол. наук. Л., 1986.
3. Мажитова Л.Х. Педагогические основы формирования профессиональных интересов учащихся. Автореф. ... докт. пед. наук. Алма-Ата, 1995.
4. Pickard Nigel. Out-of-class Language. Learning Strategies //ELT, Journal. 1996. April.

**М.Ю. Пузанова**  
(Ярославль)

### **К вопросу о типологии предложения в коммуникативно-синтаксическом аспекте**

Вопрос о типологии предложения имеет многолетнюю историю. За это время разработаны классификации по различным критериям, особенно детально данная проблема рассматривалась с точки зрения формально-синтаксической структуры

предложения. Менее разработанным является вопрос о типологии предложения в коммуникативно-синтаксическом аспекте, связанном непосредственно с актуальным членением предложения.

Наиболее подробная классификация простых предложений с точки зрения соотношения компонентов актуального членения принадлежит И.П. Распопову [5]. Следует отметить, что для обозначения одного из компонентов членения он, исходя из прямой связи актуального членения и формирующего предложение акта предикации, считает целесообразным использовать термин В. Матезиуса «основа высказывания», а для другого компонента, выражающего наиболее существенное в сообщении, – термин «предицируемая часть». По мнению И.П. Распопова, предложенные термины отличаются большей смысловой емкостью, чем тема и рема. Только в соотношении друг с другом указанные компоненты обнаруживают коммуникативное значение предложения и обуславливают его единство [5. С.56].

Взаимосвязь компонентов членения может быть разнообразной, но не безграничной в зависимости от коммуникативного задания. И.П. Распопов сводит это разнообразие к определенным типам.

К первому типу он относит так называемые нерасчлененные предложения с нулевой основой. Основа предложения словесно не выражается, весь лексико-грамматический состав предложения представляет собой предицируемую часть.

В предложениях второго типа основа представлена в высказывании лексическим составом, указывающим конкретные условия, при которых совершается какой-либо факт, а в предицируемой части раскрывается реальное содержание этого факта в указанных условиях.

В предложениях третьего типа в основе называется лицо или предмет, на котором сосредоточено внимание говорящего, а предицируемая часть содержит развернутое высказывание о нем.

В четвертом типе в качестве основы высказывания выступают лицо или предмет и одновременно указываются условия или обстановка, о которых идет речь; предицируемая часть

содержит развернутое высказывание о данном лице или предмете, уточненное условиями.

В предложениях пятого типа основа высказывания представляет собой указание на факт, имеющий место в действительности, в преддицируемой части этот факт уточняется. Основа должна включать в себя грамматическое сказуемое, а в состав преддицируемой части входит любой не включенный в основу член предложения в соответствии с коммуникативной задачей высказывания.

Основа высказывания предложений шестого типа содержит название лиц и предметов, которые находятся в каком-то отношении друг к другу, а в преддицируемой части это отношение определяется конкретно. В коммуникативном плане здесь налицо расчленение основы на два внутренних коммуникативных значимых элемента.

В отношении сложных предложений следует прежде всего отметить, что с точки зрения своего коммуникативного содержания их типы выходят за рамки типов высказывания, построенных на базе простого предложения.

Так, И.П. Распопов обращает внимание на различие сложносочиненных и сложноподчиненных предложений в коммуникативно-синтаксическом аспекте. Сложносочиненные предложения представляют собой, по его мнению, соединение самостоятельных коммуникативных единиц, каждая из которых имеет собственное актуальное членение [6. С.167].

Что касается сложноподчиненных предложений, то их четкая классификация в коммуникативно-синтаксическом аспекте как таковая не разработана. По мнению И.П. Распопова, их анализ может строиться на той же принципиальной основе, что и анализ простого предложения, что позволит выявить как общее, так и специфичное в их структуре [5. С.89].

В отличие от коммуникативно-синтаксических типов, выделяемых И.П. Распоповым, типология, разработанная О.А. Крыловой, основывается на учете определенных соотношений между коммуникативным назначением и конструктивно-синтаксической формой предложения. В качестве средств оформления назначения она рассматривает интонацию и порядок слов. Изменение порядка слов при сохранении нейтрально-



повествовательной интонации, по мнению О.А. Крыловой, будет оформлять иной коммуникативно-синтаксический тип предложения [4].

Особый коммуникативно-синтаксический тип представляют собой предложения, весь лексический состав которых равен реме. Они характеризуются определенным порядком слов: препозицией глагольного сказуемого по отношению к подлежащему, если в их основе лежит двухкомпонентная схема подлежащее-сказуемое, или одним главным членом, если в их основе лежит однокомпонентная структурная схема. Сказуемому или главному члену могут предшествовать только присловные распространители. Тема в таких предложениях нулевая.

II. Адамец предлагает классификацию высказываний по характеру заключения в них актуальной и соотношению информации актуальной и вещественной информации [1]. В данной классификации автором выделяются четыре типа высказывания, каждый из которых соответствует одному из четырех вопросов, разработанных Ш. Балли (полный диктальный, частичный диктальный, полный модальный, частичный модальный):

1) Общесинформативные. Актуальная информация совпадает с вещественной, передаваемой в целом. Главной особенностью их устройства является то, что сказуемое всегда входит в ремю. 2) Частноинформативные. Актуальная информация представляет собой частный аспект высказывания. Сказуемое всегда входит в тему. 3) Общеверификативные. Актуальная информация представляет собой реакцию на известное мнение. Ремой таких высказываний является одно сказуемое. 4) Частноверификативные. Они устанавливают реальность какого-то одного аспекта факта.

Так, все типы высказывания можно разделить на высказывания общего и частного характера. Вместе с тем среди высказываний общего характера следует различать расчлененные (состоящие из темы и ремы) и нерасчлененные. Таким образом, есть основание выделить три типа высказываний в соответствии с их коммуникативным заданием и актуальной расчлененностью/ нерасчлененностью: 1) нерасчлененные высказывания общего типа, 2) расчлененные высказывания общего типа, 3) высказывания частного типа (только расчлененные) [2. С.507].

И. Ковтунова не предлагает четкой типологии предложений в коммуникативно-синтаксическом аспекте, но она выстраивает парадигму предложений с определенным синтаксическим составом, в которой описывается ряд высказываний, различающихся характером актуального членения [3]. Так, она рассматривает варианты расположения компонентов актуального членения предложения в рамках каждого из девяти типов предложений с определенным синтаксическим составом, например предложения с подлежащим-именем существительным и сказуемым-глаголом; предложения с группой подлежащего-атрибутивным словосочетанием, и т.д. Особенностью данной парадигмы является описание ряда высказываний с одинаковым актуальным членением, но с разной стилистической или экспрессивной окраской.

Таким образом, как показывает анализ классификаций предложения с точки зрения актуального членения, за основу каждой классификации берутся разные критерии. Предложенные типологии разработаны на базе русского языка, но принципы их построения могут быть применены для языков как синтетического, так и аналитического строя. Рассматриваемая проблема является достаточно сложной и многомерной, поэтому следует сказать, что разработка данного вопроса еще весьма далека от завершения.

### **Библиографический список**

1. Адамец П. Порядок слов в современном русском языке. Прага, 1966.
2. Белошалкова В.А. Современный русский язык. М., 1981.
3. Ковтунова И.И. Современный русский язык: Порядок слов и актуальное членение предложения. М., 1976.
4. Крылова О.А. Коммуникативный синтаксис русского языка. Автореф.дис.....докт.филол.н. М., 1993.
5. Распопов И.П. Актуальное членение предложения. Уфа, 1961.
6. Распопов И.П. Очерки по теории синтаксиса. Воронеж, 1973.

**И.В. Рогоцкая**  
(Ярославль)

**Пограничные категории поэтического текста:  
право на существование  
(на материале современной французской поэзии)**

К пограничным категориям поэтического текста мы относим так называемый свободный стих и стихотворение в прозе и рассматриваем их существование как один из дифференциальных признаков поэтического текста, позволяющих выделить его в особую текстовую единицу, отличную от прозаического текста.

Вопрос о свободном стихе и стихотворении в прозе тесно связан с вопросом о статусе двух названных поэтических единиц. Если их рассматривать как переходные между поэзией и прозой, тогда следует признать существование как минимум двух оппозиционных структур: поэтического и прозаического текстов. Если же исходить из убеждения, что поэтический текст есть текст художественный в той же мере, в какой прозаический текст есть текст художественный, то стихотворение в прозе и свободный стих являются также художественными текстами, обладая каждый своими специфическими средствами реализации, но не статусными различиями. Можно допустить и третий вариант: свободный стих относится к поэтическому тексту как структурная разновидность последнего, а стихотворение в прозе – к прозаическому тексту, который в таком случае наделен дополнительной образностью и по-особому структурирован.

Целью настоящей серии статей является исследование свободного стиха и стихотворения в прозе в современной французской поэзии и выявление тех характеристик указанных структур, которые могут ставить их в ряд дифференциальных признаков, отграничивающих поэзию от прозы.

*Свободный стих* (le vers libre) неоднозначен уже в своем терминологическом статусе. Слово «свободный» (libre) применительно к обозначаемой им структуре вызывает у лингвистов

некоторые разногласия. Свободный от чего? От рифмы? От размера? От обоих этих элементов классического стиха? От метра? Кроме того, нет единого мнения о том, что считать началом появления *vers libre* как поэтического явления. Творчество ли поэтов-символистов (если исходить из первой теории «свободного стиха» символиста Гюстава Канны в 1877г.) или примеры из классической поэзии, показывающие начало распада александрийского стиха (стихотворные опыты Малерба, басни Ла Фонтена, некоторые пассажи из «Сида» Корнеля). Или «свободный стих» есть достояние современной поэзии, поскольку является наиболее часто встречаемой формой у поэтов XX века (особенно второй половины).

Многие лингвисты решают поставленную проблему классификацией внутри свободного стиха на подвиды либо по историческому, либо по формальному, либо по объединенному критерию (когда некая форма соответствует некоей эпохе). Так Ж. Дессонс предлагает различать два подвида свободного стиха. Во-первых, *смешанный стих* (*vers meles*), он же собственно свободный стих – *vers libre* (орфографически – 2 слова) – поэтов-классиков. Это гетерметрический стих, сочетающий различные метры внутри одного произведения. Яркий пример такого стиха – басни Ла Фонтена:

- |    |   |       |
|----|---|-------|
| 9  | C'était tout homme sot; car pourquoy reverer  | (6+6) |
| 10 | Des biens depourvus de merite ?               | (8)   |
| 11 | La raison m" en semble petite                 | (8)   |
| 12 | «Mon ami, disait-il souvent                   | (8)   |
| 13 | Au savant,                                    | (3)   |
| 14 | Vous vous croyez considerable :               | (8)   |
| 15 | Mais, dites-moi, tenez-vous table ?           | (8)   |
| 16 | Que sert a vos pareils de lire incessamment ? | (6+6) |

Приведенный отрывок из басни «L'avantage de la science» – трехмерен: он трехсложный в 13-й, восьмисложный – в 10-й, 11-й, 12-й, 14-й, 15-й и двенадцатисложный (александрийский стих) в 9-й и 16-й строках. Тем не менее, «провал» размера не влияет на целостное восприятие произведения, его ограниченность, возможно, за счет употребления богатой рифмы (Понятие богатой рифмы приводится в соответствии с ее определением в словаре по поэтике М. Акьена (M. Aquien Dictionnaire de poeti-

que) как рифмы, основанной хотя бы на трех омофонах в отличие от достаточной (два омофона) или бедной (один омофон). Ко второму подвиду Дессонс относит *vers-libre* символистов (орфографически – через дефис или в одно слово, впрочем второе написание автором критикуется), не столько определенную форму, сколько критически творческую работу над поэзией. Верлибр упраздняет французскую силлабическую метрику и провозглашает фундаментальным элементом стиха ударение. Действительно, когда стих более не организован метрически, роль ритмического и семантического организатора берут на себя акцентные отношения (синтаксическое и просодическое ударения в современной французской поэзии): Un ci el | parc(e) qīTil n'y a plus null(e) part | ou poser la tete. Существует еще одна разновидность французского свободного стиха – освобожденный стих (*vers libere*). Ее вносит в свою классификацию М. Акьен. *Vers libere* сохраняет некоторую приверженность классическим нормам: определенное количество слогов, наличие финальных омофонов. Однако полностью отходит от последних в части поэтического слога деления, игнорируя все правила произнесения немого *e*, гласных в зиянии, классическое расположение цезур. Рифма часто заменяется ассонансом, контр-ассонансом, фоническим эхом, многочисленны случаи чередований финальных гласных либо согласных стиха: Guadalupe de Alcaraz a des mitaines d'or, des fleurs de grenadier suspendues aux oreilles et deux accroche-coeur pareils a deux enormes cedilles plaques sur front lisse de vierge.

Однако не все освобожденные стихи соответствуют приведенной модели. В большинстве случаев наблюдаются существенные отступления от метра, названные Ж. Рубо «*brouillage metrique*». Свободный стих как субстанцию, не соответствующую закону числа, определяет М.-П. Беранже, о метропросодической эластичности нового стиха говорит и Ж.-П.

Что касается современной французской поэзии (кстати, большинство поэтов второй половины XX века предпочитают именно данную модель), то *vers libre* сегодня, безусловно, «свободен» от классических канонов, очень неоднороден и очень индивидуален. Поэтому на настоящий момент вряд ли следует говорить о возможности его классификации. Можно проанали-

зировать лишь некоторые тенденции его эволюции, описать степень его «свободы» и, возможно, найти границу перехода в другие виды и формы текста (стихотворение в прозе/поэтическая проза). Тем не менее, современный свободный стих все-таки субстанция опознаваемая, во многом, как утверждает Ж.-Л. Жубер, благодаря типографическому набору (*le blanc typographique*). На наш взгляд, к внешней типографической форме следует добавить следующие признаки, представляющиеся для свободного стиха общими:

- ритм (как правило, единый): соответствие стихотворной строки синтаксической единице, четкая пауза в конце строки и фактическая неустойчивость *enjambement* более чем в двух строках;

- частое отсутствие пунктуации;

- синтаксические и семантические повторы и анафоры;

- использование формы *verset* (своего рода параграфа свободного стиха. Данная форма особенно почитаема Клоделем, Пеги, Сент-Жон Персом, Блезом Сандра);

- особая роль слова в тексте;

- особая значимость образов;

- особая мелодика стиха (в том числе сонорные связи слов).

Что касается традиционной рифмы, то если она появляется в нерифмованном свободном стихе, то существуют все основания считать рифмованные строки белыми стихами, так как мы придерживаемся понимания «белого стиха» как некоей строки, выбивающейся из общей концепции поэтического произведения (строка, не содержащая нужную рифму в рифмованном произведении, является белым стихом в такой же степени, в какой им является рифмованная строка в нерифмованном тексте).

**Развитие умений аналитического чтения на занятиях  
по иностранному языку у студентов  
педагогического колледжа**

1) Важной проблемой методики обучения иностранным языкам является проблема оптимизации коммуникативного процесса, то есть поиск оптимальных путей развития коммуникативных способностей студентов. Наиболее эффективным способом практического овладения иностранным языком в искусственных условиях на продвинутом этапе обучения является стимулирование процесса порождения обучаемыми собственных высказываний. Формированию и активизации речевой коммуникации как в устной, так и в письменной форме способствует текст.

1) Согласно определению Т.В. Морозовой, литературно-художественный текст может рассматриваться как разновидность учебного текста, так как он является источником лингвистической, содержательной, культурно-страноведческой информации; обладает эстетической, коммуникативной, прагматической и этической функциями; он оказывает воздействие на эмоциональную сферу читателя, стимулирует его мыслительную деятельность. Материал художественного произведения даёт обучаемым широкие возможности для выражения собственных мыслей и чувств, стимулирует их к дискуссии, что становится решающим в овладении иностранным языком.

2) Теоретические вопросы анализа и интерпретации художественного текста на родном и иностранном языках получили детальную разработку в ряде работ отечественных и зарубежных литературоведов. Различные приёмы и формы работы с художественным текстом, теоретические основы отбора текстового материала, вопросы использования интерпретации текста для развития речи находятся в центре исследований в методике преподавания русского языка, русского языка как иностранного, литературы, иностранных языков. Однако некоторые вопросы

обучения анализу и интерпретации текстов в языковых вузах являются недостаточно изученными. Актуальными остаются следующие проблемы:

- создание методической типологии художественных текстов для обучения их интерпретации и анализу на различных этапах обучения иноязычной речи;

- разработка модели обучения анализу и интерпретации художественного текста, сочетающей формирование умений анализа и толкования художественного произведения и развитие речевых умений.

3) Чтение выступает как самостоятельный вид речевой деятельности в том случае, когда мы читаем для того, чтобы получить необходимую информацию из текста. Чтение – это процесс зрительного восприятия печатного текста и его понимание с различной степенью полноты, точности и глубины. Задачи обучения чтению как самостоятельному виду речевой деятельности заключаются в том, чтобы научить учащихся извлекать информацию из текста в том объеме, который необходим для решения конкретной речевой задачи, используя определенные технологии чтения. В связи с этим отечественные методисты выделяют следующие виды чтения:

- *Ознакомительное чтение* представляет собой познающее чтение, при котором предметом внимания читающего становится всё речевое произведение (книга, статья, рассказ) без установки на получение определённой информации. Это чтение «для себя», без предварительной специальной установки на последующее использование или воспроизведение полученной информации.

- *Поисковое чтение* ориентировано на чтение газет и литературы по специальности. Его цель – быстрое нахождение в тексте или в массиве текстов вполне определённых данных (фактов, характеристик, указаний). Оно направлено на нахождение в тексте конкретной информации.

- *Просмотровое чтение* предполагает получение общего представления о читаемом материале. Его целью является получение самого общего представления о теме и круге вопросов, рассматриваемых в тексте. Это беглое, выборочное



чтение, чтение текста по блокам для более подробного ознакомления с его «фокусирующими» деталями и частями.

• *Изучающее чтение* предусматривает максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое её осмысление. Это вдумчивое и неспешное чтение, предполагающее целенаправленный анализ содержания читаемого с опорой на языковые и логические связи текста.

• *Аналитическое чтение* предусматривает раскрытие смыслового содержания текста при помощи анализа его формы и языковых средств. Это медленное чтение, так как внимание читающего переключается на анализ языковой формы и содержание текста. При этом текст рассматривается как речевое произведение, характеризующееся иерархически организованной многоуровневой структурой, в которой выделяют три уровня:

1 – референтную ситуацию или тему высказывания;

2 – интерпретацию референтной ситуации;

3 – стиль высказывания.

4) Анализ и интерпретация художественного текста занимают большое место в повседневной работе преподавателя и студента. Анализировать художественный текст – значит объяснить, какова функция того или иного элемента в общей стилистической системе писателя, а интерпретировать – значит истолковать, объяснить литературное произведение, постичь его смысл, идею, концепт, извлечь из него максимум информации, как можно полнее познать не только то содержание, что заложено автором, но и то, которое потенциально содержится в нем.

5) Основная задача при анализе и интерпретации художественного текста заключается в том, чтобы научить студентов определять единство содержания и формы произведения. Отсюда цель занятий по аналитическому чтению можно определить как формирование у студентов лингвистической, коммуникативной, культурно-страноведческой, профессиональной компетенции.

а) Под *лингвистической компетенцией* в методике понимается сумма знаний о различных аспектах изучаемого языка, способствующая развитию у студентов умения анализировать и систематизировать лингвистические знания.

б) *Коммуникативная компетенция* заключается в практическом владении всеми видами речевой деятельности и всеми аспектами изучаемого языка в различных ситуациях и формах речевого общения на уровне, близком или равном уровню филологически образованного носителя языка.

в) *Культурно-страноведческая компетенция* – это знания обучаемых о культуре страны изучаемого языка получаемые в результате непосредственного и опосредованного диалога двух культур.

г) Формирование *профессиональной компетенции* связано с развитием умений, необходимых будущим преподавателям иностранного языка. К числу таких умений следует отнести умение выявлять и прогнозировать лингвистические трудности художественного текста, находить способы снятия этих трудностей в процессе адаптации художественных текстов для целей обучения в школе, разрабатывать приёмы интерпретации художественного текста с учётом его идейно-эстетической проблематики.

б) Различные виды компетенции предполагают наличие у учащихся умений извлекать из художественного текста различную лингвистическую и экстралингвистическую информацию:

- на уровне лингвистического анализа текста – *лингвистическую*, то есть грамматическую, лексическую, стилистическую;

- на уровне анализа композиции, системы образов, фабулы, характеров – *содержательную*;

- на уровне анализа идейно-тематического содержания художественного текста – *смысловую* (понимание нравственных философских, психологических проблем, рассматриваемых в тексте, чувств, эмоций, подтекста).

7) Номенклатура умений по анализу литературно-художественного текста и номенклатура умений, которые формируются с помощью умений анализировать текст, определяют систему работы с текстом, которую можно условно разделить на три группы:

- умения понять и оценить текст как идейно-эстетическое явление на основе лингво-стилистического анализа;

- коммуникативные умения, которые формируются и развиваются на основе аналитических умений (последние в данном случае выступают в роли средства обучения);

- профессиональные умения.

8) Отрывок, отобранный для чтения, анализа и интерпретации, должен соответствовать следующим требованиям:

- выбранный отрывок должен быть доступен для понимания целостной структуры, которой является всё произведение в целом;

- предлагаемый текст должен наиболее наглядно иллюстрировать особенности данного произведения, данного жанра или данного литературного направления;

- тема выбранного произведения должна способствовать формированию у студентов мировоззрения, воспитывать их, развивать у них навык критического рассмотрения материала, приучать их логически мыслить;

- предлагаемый для интерпретации отрывок должен быть интересным, ценным в общеобразовательном отношении и актуальным;

- отрывки, выбранные для интерпретации, должны быть также разнообразными по теме, описываемым событиям, композиции, жанру, стилистическим особенностям.

9) Преподаватель на уроке с помощью системы заданий регулирует и направляет мыслительную деятельность учащихся. Владение технологией анализа и интерпретации текста на занятиях по аналитическому чтению осуществляется в результате выполнения предтекстовых, текстовых и послетекстовых заданий.

10) *Дотекстовая работа* (этап антиципации) направлена на моделирование фоновых знаний, необходимых и достаточных для рецепции конкретного текста, на устранение смысловых и языковых трудностей его понимания и одновременно на формирование умений чтения, выработку «стратегии понимания». В таких заданиях учитываются лексико-грамматические, струк-

турно-смысловые лингвостилистические и лингвострановедческие особенности подлежащего чтению текста, то есть они включают в себя:

- введение в ситуацию, общий настрой на чтение;
- обсуждение информации об авторе;
- введение в проблематику текста, активизацию знаний, имеющихся у учащихся по проблеме;
- снятие языковых трудностей.

Цели:

- Определить/сформулировать речевую задачу для первого прочтения.
- Создать необходимый уровень мотивации у учащихся.
- Сократить уровень языковых и речевых трудностей.

11) В текстовых заданиях обучаемым предлагаются коммуникативные установки, в которых содержатся указания на необходимость решения определённых познавательных задач в процессе чтения. Текст предъявляется в виде отдельных частей восприятие каждой из которых подготавливается специальными вопросами преподавателя, рассчитанными на активизацию механизмов антиципации, выявление гипотез, ожиданий читателя по содержанию текста. Совпадения или расхождения в ожиданиях дают возможность выявить и осознать авторские смысл произведения, а также межкультурные различия в отражении действительности.

Цели:

- Проконтролировать степень сформированности языковых навыков и речевых умений.
- Продолжить формирование различных языковых навыков и речевых умений.

12) Работа после прочтения текста (послетекстовый этап) проходит в виде дискуссии, направляемой преподавателем с помощью специальных вопросов, которые помогают подтвердить или скорректировать первоначальные гипотезы по проблеме, дать оценку тексту, ответить на оставшиеся открытыми вопросы. Послетекстовые задания предназначены для проверки понимания прочитанного, контроля за степенью использования полученной информации.

Цель: Использовать ситуацию текста в качестве языковой/ речевой/ содержательной опоры для развития умений в устной и письменной речи.

13) В результате последовательной работы над текстом студенты учатся читать текст с глубоким пониманием и у них вырабатывается умение анализировать и интерпретировать различного рода тексты. Это умение полезно в дальнейшей самостоятельной работе над языком. Более того, такая подготовка позволяет будущему преподавателю лучше овладеть методикой обучения изучающему и аналитическому чтению, предупредить поверхностный подход к произведению, показать тонкие оттенки мысли и чувства.

14) Занятия по аналитическому чтению выступают хорошим средством контроля, так как позволяют проверить не только практическое владение языком, но и знания, полученные по теории языка, литературе, истории и географии страны изучаемого языка.

15) Аспект «Аналитическое чтение» является более высокой степенью работы над текстом, так как он требует от студента помимо хорошей языковой подготовки также определённого минимума теоретических знаний, высокого напряжения его мыслительных способностей, умения устанавливать логические связи, комбинировать различные элементы полученных знаний, навыка соединять жизненные наблюдения с излагаемыми фактами и обобщать эти факты.

16) При работе над небольшим отрывком литературного произведения перед студентами открывается возможность более детального изучения текста, глубокого проникновения в авторский подтекст, создаются условия для более пристального наблюдения над функционированием языка в речи, для выделения существенных признаков данного текста, для сравнения и противопоставления отдельных языковых явлений, для изучения стиля автора.

17) На занятиях по аналитическому чтению у студентов происходит совершенствование умений и навыков пользования иностранным языком как средством общения и расширения их общеобразовательного кругозора за счёт информации лингвистрановедческого и литературоведческого характера, а также раз-

витие их логического мышления и привитие критического подхода к изучаемому материалу.

**О.В. Соболева**  
(Ярославль)

### **К понятию учебного текста в лингводидактике**

Традиционные классификации учебных текстов, используемых при обучении иностранным языкам, учитывают, как правило, только те тексты, которые предлагаются учителем или учебным пособием. Даже при самом широком понимании учебного текста, когда в качестве последнего может быть использован проездной билет, график движения поездов или визитная карточка какого-либо лица, во внимание не принимаются тексты, создаваемые самими обучающимися (ср. G. Westhoff "Fertigkeit Lesen"). Речь здесь идет о традиционных текстах сочинений, изложений, диктантов, а также менее традиционных формах выполнения письменных заданий, когда они рассматриваются не только как средство контроля самостоятельной работы студентов и проверки наличия у них соответствующего набора навыков и умений владения иноязычной речью, но и сами по себе становятся исходной базой для работы над языком на последующих этапах обучения. Их содержание может становиться предметом обсуждения и источником новой информации, каждый раз способствуя решению сформулированной преподавателем дидактической задачи.

В дальнейшем хотелось бы более подробно остановиться на двух типах подобных «автотекстов» обучаемых, широко используемых нами в преподавательской практике и хорошо себя зарекомендовавших именно в функции учебных текстов. Речь пойдет о так называемых *портфолио (портфелях)* и *протоколах*.

Принцип «портфолио» предполагает самые разнообразные формы своей реализации: он может использоваться для систематизации пройденного материала как в пределах одной лек-

сико-грамматической темы, так и всего курса обучения. Создание портфелей возможно как в виде обычных канцелярских папок, так и в электронном виде.

Данная форма работы призвана выполнять, на наш взгляд, две основные функции:

- Она может использоваться как один из способов организации самостоятельной работы студентов. Студент представляет преподавателю в виде портфолио выполненный им на протяжении определенного периода времени комплекс заданий. Это позволяет преподавателю более эффективно проводить проверку и оценку проделанной студентом работы, а также осуществлять промежуточный контроль самостоятельной работы студента, отслеживая этапы создания им портфолио. В этой функции принцип портфолио незаменим в условиях заочной формы обучения.

- С ее помощью может упорядоченно архивироваться весь проработанный или созданный в рамках курса или темы текстовый материал. Данная задача становится наиболее актуальной в тех условиях, когда преподаватель активно использует в дополнение к основному учебнику материалы из других источников и/или привлекает обучаемых к поиску собственных материалов.

Структура создаваемого портфеля может задаваться преподавателем или определяться самим обучающимся. Это зависит как от характера предлагаемых материалов и поставленных преподавателем дидактических задач, так и от опыта работы учащегося по созданию портфолио.

Сам по себе портфолио представляет собой некий **«гипертекст»**, чаще всего сложный и многоплановый по своей структуре, включающий в себя отдельные модули в виде самых разнообразных по своему происхождению **«минитекстов»**. Главным преимуществом данного «гипертекста» является то, что он смоделирован самим обучающимся и максимально приспособлен, адаптирован к его потребностям и возможностям. Здесь проявляется определенное преимущество портфолио по отношению к традиционному учебнику, предназначенному для некоего «усредненного» ученика; это чаще всего ведет к тому, что одному обучающемуся его оказывается недостаточно, а для

другого он представляется несколько сложным. Идея портфолио не отрицает использования традиционных учебных пособий, а скорее может рассматриваться как дополнение к нему, его переработанная индивидуализированная версия. Использование портфолио как учебного текста представляется нам наиболее эффективным на этапе **эвалюации** пройденного учебного материала, когда ответы на сформулированные преподавателем контрольные задания оказываются «спрятанными в недрах» портфолио, а скорость и эффективность поиска учащимся правильных ответов может параллельно служить критерием оценки качества его составления.

В практике создания портфолио хорошо зарекомендовал себя такой тип учебных «автотекстов», как **протоколы**. Под протоколами нами понимается письменное изложение учащимся содержания прочитанного, просмотренного или прослушанного материала на иностранном языке. Форма и содержательная структура протоколов может бесконечно варьироваться. Это может быть традиционное изложение, тезисный план-пересказ, ответы на сформулированные преподавателем вопросы по содержанию предъявленного материала, выявление и характеристика сюжетных линий, мотивов, героев и т.п. Как и портфолио в целом, протокол как его часть может служить для решения двух дидактических задач:

- документирования проработанных аудио-, видео- и печатных материалов с целью использования выявленной из них полезной информации на дальнейших этапах обучения;
- контроля со стороны преподавателя за самостоятельной работой учащихся с аутентичными иноязычными материалами.

Наибольшего эффекта в работе с протоколами можно добиться, на наш взгляд, на занятиях по литературе, когда оценка творчества того или иного писателя предполагает определенный уровень знакомства с его литературным наследием. Составленные учащимися протоколы прочитанных текстов соответствуют в определенном смысле традиционным дневникам чтения. В рамках изучения лексико-грамматической темы «Немецкое киноискусство» нами активно использовались протоколы про-



смотр кинофильмов, что позволило значительно расширить фактическую базу обсуждаемого на занятиях материала.

Роль учебного текста протоколы берут на себя в том случае, когда обсуждению прочитанного, просмотренного или прослушанного материала непосредственно на занятии в пленарной форме предшествует знакомство с протоколами данного материала, составленными другими членами учебной группы. Кроме значительной экономии аудиторного времени, такая форма работы имеет и другие положительные моменты:

- Знакомство с работами других дает учащемуся возможность перестроить свой собственный протокол по более удачному образцу его коллеги.

- Ознакомление с различными взглядами и оценками переработанного материала своих коллег дает учащемуся возможность заранее настроиться на дискуссию в пленуме, подготовиться к ней.

- Произвольный выбор членами учебной группы текстов по указанной проблематике дает учащемуся возможность получения из протоколов его товарищей дополнительной информации и дальнейшего ее использования в работе.

Применение протоколов в качестве учебных текстов проявляется и на этапах эвалюации, когда накопленный объем запротоколированных материалов на иностранном языке становится базой для создания высказываний по той или иной экзаменационной теме.

В условиях расширения объема информации на иностранных языках и объяснимого желания учащихся в этой связи выходить за рамки очерченного учебными пособиями текстового материала мы будем вынуждены все более интенсивно искать пути интеграции дополнительной информации в наш учебный процесс, оставаясь при этом в пределах существующих временных норм. Параллельно мы должны прививать учащимся навыки поиска и самостоятельной «обработки» дополнительных материалов, что позволило бы ему выработать навыки самостоятельной работы над языком и использовать их в том числе и после завершения основного курса обучения в том или ином учебном заведении.

### **Библиографический список**

1. Gerard Westhoff. *Fertigkeit Lesen*: Langenscheidt. München, 1997.
2. Marie-Luise Brandi. *Video im Deutschunterricht*: Langenscheidt. München, 1996.
3. Barbara Dahlhaus. *Fertigkeit Hören*: Langenscheidt. München, 1994.
4. <http://www.utep.edu/cental/portfoli/index.htm>
5. [http://www.aveth.ethz.ch/teaching\\_portfolio.html](http://www.aveth.ethz.ch/teaching_portfolio.html)

**Е.Ю. Стужина**  
(Ярославль)

### **Лексические средства актуализации коммуникативного значения контраста в русском и французском языках**

Контраст признается современными исследователями одним из коммуникативных значений, выражающих отношения между говорящим, ситуацией и слушающим [5]. Он служит для дифференциации компонентов речевого акта и формирует в высказывании контрастные тему и рему. Понятие контраста частично пересекается с понятием акцентного выделения. Кроме просодической составляющей, выражающейся в акцентировании той или иной части высказывания в зависимости от намерения адресанта, контраст реализуется также лексическими средствами, к которым, например, относятся частицы, некоторые наречия и ограничительные обороты.

Интерес многих исследователей [1,3,4,5,6] к частицам объясняется прежде всего тем, что одна и та же частица способна передавать разные коммуникативные значения. Так, с их помощью адресант может выражать не только коммуникативное намерение в соответствии с конкретной речевой ситуацией, но и свои эмоции. Кроме того, частицы являются эффективным средством различения тематических и рематических компонентов

высказывания. Как пишет А. Вежбицкая, «...частицы обладают способностью выражать минимальной ценой весь комплекс прагматических значений» [5. С.327].

Следует отметить и такое свойство частиц, как мобильность в предложении. Они легко перемещаются в высказывании, не имея фиксированного места, могут присоединяться к разным частям речи, привнося каждый раз дополнительный оттенок к смысловому содержанию высказывания (ср.: говорю *только*, *только* поиск, *даже* она, *только* лишь, *именно* так и т. д.).

Часто частицы притягивают к себе интонационное ударение, которое акцентирует соответственно ту часть высказывания (тему или рему), к которой относится частица. Поэтому такие частицы, как *вот*, *же*, *только*, *даже*, *именно*, называются в лингвистической литературе акцентирующими, выделительными, экспрессивными и т. п. Исследователи выделяют способность частиц быть «своеобразными качественными показателями смыслового веса слова или высказывания в целом» [2. С.522].

Согласно теории актуального членения, основное смысловое содержание высказывания концентрируется в реме. Поэтому, по мнению ряда исследователей, частицы, присоединяясь к рематическому компоненту и выделяя его, приобретают функцию **рематизации** [1,4]. В последнее время высказываются и иные точки зрения – частицы могут образовывать также **контрастную тему** [5]. Это происходит в результате определенной коммуникативной стратегии говорящего, когда частицы могут акцентировать внимание адресата на том, что уже известно из ситуации. Вопрос об отнесении частиц к именной теме или к именной реме, в силу их способности выполнять обе функции, является в современной лингвистике одним из спорных вопросов теории коммуникативных структур.

В настоящей работе делается попытка рассмотреть способность частиц в русском языке и их эквивалентов во французском языке выполнять в высказывании коммуникативную функцию контраста. Отметим, что противопоставление может касаться как тематической, так и рематической составляющей.

Такие частицы, как *только*, *именно*, *даже*, *же*, являющиеся акцентирующими, многими исследователями рассматриваются как актуализаторы ремы [1,4]. Однако детальный анализ

конкретного языкового материала дает основание говорить о них также как и о словах контраста. Это касается тех случаев, когда им как словам ремы свойственно выделение некоторых объектов из всех остальных [1. С.308]. Ср.: *Такое многолюдное одиночество, грустно объясняла Эльза, можно позволить себе только на Монпарнасе* (Б. Носик).

Частица *только* также выполняет функцию контраста, привнося некий оттенок, ограничивающий, суживающий предыдущую ситуацию. Ср.: *... и уверяет, что ему невыносимо скучно в Париже, что он рвется – рвется домой, а вокруг никого нет, только вот переводчица...* (Б. Носик)

Как видно из приведенных выше примеров, наряду со смысловыми противопоставлениями, имеют место также чисто грамматические.

Во французском языке коммуникативное значение контраста реализуется либо наречиями (имеющими одним из своих значений противительное), либо ограничительными частицами и ограничительными оборотами.

Как показывают наблюдения над фактическим материалом, функции, сходные с русской ограничительной частицей *только*, выполняются во французском языке чаще всего наречием *seulement* и ограничительными оборотами *ne...que, il n'y a que, ne faire que...* и др. Употребляясь в начале предложения, *seulement* имеет значение сочинительного союза *mais*. В этом случае чаще всего противопоставляются качественные характеристики объектов с целью их уточнения. Ср.: *... après avoir perdu six chèvres de la même manière, il en acheta une septième; seulement cette fois, <...> toute jeune* (A. Daudet).

Что касается французских конструкций с ограничительными оборотами, они актуализируют лишь одно значение, свойственное русской частице «только», а именно: выделение какого-либо объекта на фоне других. Ср.: *Je ne connais que vous ici*. (т.е. никого, кроме вас, я здесь не знаю, все остальные мне незнакомы).

*Ne...que* может выделять дополнения, определения, обстоятельства. Для акцентирования подлежащего употребляется оборот *il n'y a que*. Ср.: *Il n'y avait que le vieux Sigismond de véritablement inquiet*.

Для выделения предиката в личной форме используется глагол-субститут *faire* в нужной форме, а смысловой глагол ставится в инфинитиве. Ср.: *Vous ne faites que bavarder.* (Вы только болтаете; т. е. ничего другого вы не делаете -- тематическая составляющая выражена имплицитно.)

Оборот *ne...pas que* имеет значение *ne...pas seulement*. Ср.: *Je n'ai pas que des amis dans cette ville* (Mallet-Joris). Можно назвать выраженное таким образом коммуникативное значение «отрицательным контрастом», в отличие от «положительного контраста» (ср.: *Je n'ai que des amis.*).

Кроме просто контрастной, некоторые частицы и их эквиваленты во французском языке способны формировать «эмпатическую коммуникативную составляющую» [6. С.56]. Это свойственно особенно устной речи, отличающейся своей эмоциональностью. Среди частиц подобную функцию реализует русское *даже*, которое, по мнению Т.М.Николаевой, «отличается своей тягой к экстремальности, крайности передаваемого факта, распространяется на все грамматические классы» [4. С.103]. Ср.: *Даже шея вспухает зобом* (В. Маяковский).

Эмпатическое *даже* имеет свой точный эквивалент во французском языке – наречие *même*, употребляющееся в начале предложения и характеризующее субъекта, не подходящего к указанной роли. Ср.: *Même l'homme robuste faiblit.* (А. Гиде) Заметим, что в последней фразе контраст выражен дважды – наречием *même* и противопоставлением акцентированного прилагательного «крепкий» и глагола «ослаб».

В русском языке функцию контрастной темы, как следует из анализа языкового материала, наиболее точно реализует частица *именно*. Она акцентирует во фразе ту информацию, которая уже известна из предыдущего контекста, и ее основное назначение – привлечь к данной информации внимание читателя. Ср.: *Вдобавок именно тогда он узнал, что его брат Кристиан был в Бельгии настоящим коллаборантом* (Б. Носик).

Во французском языке контрастную тему «именно» выражает французское наречие *justement*. Ср.: *Il sera peiné de l'apprendre. – Justement, ne lui dites rien!*

Один из распространенных противопоставительных оборотов в русском языке *не..., а (но)* имеет французский эквива-

лент *non pas ... mais*. Они служат для противопоставления двух сходных терминов в одной фразе, причем оба контрастных термина обязательно присутствуют в предложении. Ср.: *Дорога вилась между полей пшеницы, еще не созревшей, но уже принявшей восковую окраску* (С. Бабаевский). *Je connus la guerre - non pas celle des images d' Epinal... - mais la guerre horrible, le dévoreuse d'hommes* (М. Thorez).

Таким образом, акцентирующие частицы могут входить и в состав темы, и в состав ремы, выполняя при этом общую функцию контраста. Однако если в русском языке эта функция может быть реализована только лексическими средствами, то во французском языке лексическая и синтаксическая структура предложения более взаимообусловлены. Отметим также, что эксплицитное присутствие обеих сторон контраста не всегда обязательно, иногда одна из сторон может быть выражена имплицитно. При этом акцентное выделение, сопутствующее частицам, затрагивает как саму частицу, так и слово, связанное с ней.

### Библиографический список

1. Богуславский И.М. Сфера действия лексических единиц. М., 1996.
2. Виноградов В.В. Русский язык. (Грамматическое учение о слове). М., 1972.
3. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков. М., 1983.
4. Николаева Т.М. Функция частиц в высказывании (на материале славянских языков). М., 1985.
5. Янко Т.Е. Коммуникативные стратегии русской речи. М., 2001.
6. Wierzbicka A. Particles and Linguistics Relativity. – Intern. Rev. of Slavic Linguistics, 1976. № 2/3.

**И.И. Хрулёва**  
(Ярославль)

## **Нравственное воспитание студентов в процессе обучения иностранным языкам**

Сегодня в нашем обществе как никогда остро стоит проблема нравственного воспитания личности. Формирование ценностных ориентаций молодежи происходит в сложной обстановке. Напряженность социальной жизни, коренные перемены в обществе привели к переоценке нравственных ценностей. Состояние духовного и нравственного развития общества находится в кризисном состоянии. В такой непростой обстановке педагогам нужно решать проблему нравственного воспитания учащихся, приобщая их к высшим духовно-нравственным ценностям. Главная задача образования на современном этапе заключается в одухотворении личности молодежи, в гуманизации учебно-воспитательного процесса.

Важным средством нравственного воспитания является такая организация повседневной деятельности людей, которая побуждает к осознанно-эмоциональному восприятию нравственных норм, к переживанию событий, участниками которых они являются. Нравственная идея, затронувшая человеческое сердце, уже не может оставить равнодушными к ней тех, кому она адресована [1. С.81].

В настоящее время важно заново осмыслить и пересмотреть педагогические позиции, методы и формы нравственного воспитания. Особенно актуальна эта задача для педагогических вузов, ведь именно нынешним студентам, будущим учителям, придется учить и воспитывать подрастающее поколение, решать задачи нравственного воспитания детей. Каковы же основные задачи нравственного воспитания?

К задачам нравственного воспитания необходимо отнести:

-обогащение эмоционального мира учащихся нравственными переживаниями и формирование нравственных чувств,

-вооружение учащихся знаниями о морали, раскрытие ее сущности, социальной и психологической целесообразности моральных норм; формирование культуры общения, внешности и организации повседневного быта, навыков и привычек нравственного поведения;

- систематическое накопление и обогащение опыта нравственного поведения учащихся путем организации их практической деятельности, взаимоотношений в коллективе, отношений с учителями и родителями;

- организацию нравственного самовоспитания учащихся [2. С.23].

При обучении иностранному языку возникают безграничные воспитательные возможности для приобщения учащихся к духовной культуре народов и познания действительности путем иноязычного общения, одного из способов самопознания и самовыражения личности в процессе общения.

Еще К.Д. Ушинский подчеркивал единство образовательных, воспитательных и практических целей при обучении иностранным языкам. Он рассматривал изучение иностранного языка как средство приобретения полезных сведений. Изучать иностранный язык только ради самого языка, вне его познавательного значения, вне его воспитательно-образовательного смысла является непозволительной роскошью. Исходя из того, что без изучения иностранного языка как средства духовного обогащения нельзя претендовать на полноту образования, К.Д. Ушинский выделяет в обучении иностранным языкам именно те цели, которые ведут к познанию литературы того народа, язык которого изучается. Главной признается познавательная ценность иностранного языка. Затем идут цели логического развития или умственной гимнастики учащихся средствами иностранных языков. Наконец, преследуется цель практического овладения изучаемым языком. Изучение иностранного языка – это приобретение ключа к словесному богатству другого народа. Главное заключается в нравственном применении учения. Показателем такого применения будет не столько количество знаний, сколько то, на что они пойдут, в какие взгляды и убеждения они сложатся и какое окажут влияние на образ мыслей, чувств и поведение учащегося. Нельзя не согласиться со словами К.Д.



Ушинского о том, что «.....влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями» [4. С.215].

Иностранный язык как учебный предмет обладает большим потенциалом воспитательного воздействия на студентов, что необходимо использовать при обучении этому предмету. Обучение иностранным языкам преследует практическую, воспитательную и общеобразовательную цели. Воспитательная цель осуществляется в ходе учебного процесса и заключается в развитии умственных способностей учащихся, в формировании их личности, мировоззрения. Воспитательное воздействие на учащихся средствами иностранного языка отличается широким диапазоном и проявляется в различных формах как на уроке, так и во внеаудиторной работе. Осуществление нравственного воспитания непосредственно связано с той информацией, которую учащиеся получают в ходе учебного процесса.

Преподавание иностранного языка неразрывно связано с воспитанием чувства патриотизма, любви к Родине, ее культуре, природе, к своему родному городу. В целях повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и обогащения студентов нравственными эмоциями можно использовать нетрадиционные формы обучения: экскурсии по родному городу, посещение музеев, театров, также просмотр видеофильмов и подготовку студентами различных микровыступлений, докладов по актуальным вопросам.

Нужно отметить, что нравственное воспитание проводится в ходе всего учебного процесса и тесно увязывается с решением практических задач – обучением речи и чтению. Профессионально- педагогическая направленность на практических занятиях по иностранному языку является неотъемлемой частью всего учебно-воспитательного процесса, особенно в педагогическом вузе. Содержание учебных текстов, их нравственная направленность определяют воспитательный эффект в ходе учебного процесса. При чтении текстов студенты определяют основную идею текста, выделяют существенное, высказывают свое отношение к прочитанному. Необходимо подбирать тексты, в которых затрагиваются серьезные, актуальные проблемы, сю-

жеты, заставляющие задуматься. позволяющие на основе поступков героев или событий утвердить те или иные жизненно важные принципы. В.А. Сухомлинский так определил главную задачу нравственного воспитания: **«Моральная воспитанность состоит, в конце концов, в том, что человек стремится делать добро и не может делать зла.... Высшим двигателем человеческого поведения является убежденность в том, что добро – вершина морального богатства»** [3. С.192].

Таким образом, в осуществлении нравственного воспитания очень большое значение имеют целенаправленное, повседневное использование дидактического материала воспитательного характера, создание благоприятной атмосферы, психологического климата на уроке и пример личности педагога. При соблюдении этих условий урок иностранного языка будет обладать высоким воспитательным потенциалом, развивать у студентов стержневые качества личности и формировать гуманистические идеалы.

#### **Библиографический список**

1. Архангельский Л.М. Нравственное воспитание. М., 1979.
2. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
3. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М., 1979.
4. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. М., 1945.

**Т.К. Цветкова**  
(Москва)

#### **Обучение иностранному языку как формирование билингвизма: теоретический аспект**

Овладение иностранным языком в конечном счете приводит к изменению личности обучающегося, которая становится

билингвальной, приобретая способность выражать себя с помощью двух языков. Поэтому обучение иностранному языку не сводится к передаче обучающемуся некоторой суммы знаний, навыков и умений, оно должно рассматриваться как процесс формирования и становления билингвизма, имеющий собственные закономерности.

Чтобы иметь возможность анализировать закономерности формирования и развития билингвизма в процессе овладения иностранным языком, необходимо определить, что представляет собой механизм владения языком. Анализ исследований процессов порождения речи позволил сделать предположение, что механизм владения языком включает три блока: образ языка, блок внутриречевых перекодировок и блок реализации. Блок «Образ языка» содержит представление о языке как о системе категорий и правил, регулирующих процессы построения высказываний из единиц языка. В блоке внутриречевых кодировок в соответствии с этими правилами происходит перекодирование единиц замысла в линейные синтаксические структуры, содержащие языковые значения. В блоке реализации места в синтаксических структурах заполняются лексемами и происходит внешняя реализация речевого высказывания.

Субъект, изучающий иностранный язык, уже владеет родным языком, который является не только средством общения, но и основным средством познания. Иностранному языку, как и любой другой объект познания, осваивается также с помощью родного языка. Поэтому механизм владения иностранным языком не может формироваться изолированно от механизма владения родным языком.

Первым по времени становления является субординативный билингвизм. На этой стадии осмысление закономерностей иностранного языка происходит на родном языке. Порождение иноязычных высказываний осуществляется через перевод с родного языка. Овладение иностранным языком происходит путем установления соответствий между способами выражения мыслей на родном и изучаемом языках. Самостоятельный механизм владения иностранным языком у обучающегося еще не сформирован, поэтому оперирование единицами изучаемого

языка возможно только с помощью механизма владения родным языком.

Конечной целью формирования билингвизма посредством обучения иностранному языку является достижение обучающимся стадии уравновешенного смешанного билингвизма. Эта форма билингвизма оптимальна для осуществления профессиональной деятельности, потому что уровень владения иностранным языком приближается к уровню владения родным языком и, кроме того, субъект может квалифицированно осуществлять перевод с языка на язык. Достижение этой стадии становится возможным при условии формирования у обучающегося дополнительного целостного языкового механизма, отвечающего за производство и восприятие высказываний на иностранном языке. Этот механизм «вырастает» из механизма владения родным языком.

Частные цели, задачи и содержание обучения иностранному языку формулируются исходя из специфики содержания каждого из блоков механизма владения языком.

В частности, формирование блока реализации для иностранного языка будет обуславливаться достижением двух целей: формирования артикуляционно-интонационных навыков, обеспечивающих реализацию моторной программы высказывания, и накопления некоторого фонда лексических единиц. Для блока внутренних перекодировок основной целью обучения будет формирование внутренних программ построения высказываний и механизма переключения с языка на язык. Для блока «Образ языка» такой целью является формирование адекватного образа изучаемого языка, базирующегося на понимании различий между системами родного и изучаемого языков.

Отсюда основной задачей обучения становится **представление иностранного языка**, с одной стороны, как **системы, отражающей образ мира говорящего на нем народа** в оппозиции к образу мира, представленному родным языком, а с другой – как **рабочей модели**, которая обеспечивала бы порождение и восприятие высказываний на этом языке. Вторая основная задача обучения – **обеспечить усвоение этой модели**, т.е. есть сформировать систему действий для порождения и восприятия речи на иностранном языке. Последнее обуславливает не-

обходимость составления специального лингводидактического описания иностранного языка.

Определяя промежуточные цели обучения иностранному языку, необходимо также учитывать закономерности становления билингвизма. Особенности разных этапов становления билингвизма диктуют качественное своеобразие содержания и единиц обучения на каждом из этапов. Это значит, что для каждого из этапов развития билингвизма необходима своя, качественно своеобразная технология обучения, соответствующая уровню билингвального развития субъекта учебной деятельности.

Проблема построения технологии обучения иностранному языку в контексте формирования билингвизма имеет две стороны – психологическую и методическую. Психологическая составляющая предполагает определение таких условий обучения, которые, с учетом закономерностей познавательной деятельности и роли в ней родного языка, способствовали бы формированию целостного механизма владения иностранным языком, находящегося в закономерных взаимоотношениях с механизмом владения родным языком. Методическая сторона организации обучения иностранному языку состоит в необходимости выявить и представить обучающимся номенклатуру знаний и действий, приводящих, в соответствии с психологическими законами усвоения, к формированию внутреннего механизма билингвизма.

Первичной формой билингвизма является субординативный билингвизм. Поскольку на этой стадии родной язык служит единственным средством освоения иностранного языка, родной язык должен активно использоваться в обучении и как средство представления иноязычного материала, и как средство семантизации, и как средство контроля, и как средство организации деятельности обучающихся. Кроме того, у субординативного билингва предметное содержание высказывания на иностранном языке оформляется в виде высказывания на родном языке, которое затем перекодируется на изучаемый язык. Основу продуктивной речи на иностранном языке, таким образом, составляет действие перекодирования содержания с родного

языка, формирование которого должно стать фокусом обучения иностранному языку на этапе субординативного билингвизма.

Чтобы обеспечить формирование действия перекодирования, необходимо вооружить обучающегося правилами «перевода» его русскоязычных мыслей на код изучаемого языка. Перекодирование содержания с родного языка на иностранный включает три основных звена: замену синтаксической структуры родного языка на соответствующую синтаксическую структуру иностранного языка, выбор форм членов предложения в соответствии с содержанием высказывания и выбор лексем и синтаксем для заполнения мест в грамматико-синтаксической структуре.

Становление иноязычной речи в процессе начального формирования билингвизма проходит несколько этапов.

На первом этапе обучающиеся анализируют иноязычные предложения с целью уяснения их структуры, переформулируют предложения на русском языке, чтобы придать им иноязычную синтаксическую структуру, и составляют предложения из произвольно разбросанных слов. Изложение содержания прочитанного или услышанного осуществляется на родном языке с иноязычными вкраплениями. Это этап **овладения схемами речепорождения на уровне понимания**. На этом этапе важно обеспечить адекватное понимание иноязычного материала. Проверка понимания производится в основном средствами родного языка, но обучающимся рекомендуется по мере возможности пользоваться изучаемым языком.

На втором этапе обучающиеся приступают к построению собственных высказываний на иностранном языке, начиная с одного предложения. Для формулирования высказывания они пользуются моделями-схемами предложений. Собственные мысли выражаются способом сознательного перекодирования с родного языка. Проверка понимания и репродукция содержания прочитанного или услышанного осуществляются на иностранном языке. Это этап **овладения схемами речепорождения на уровне конструирования**.

Наконец, третий этап – это этап продукции, когда схемы перекодирования используются не для порождения, а для проверки правильности порожденного высказывания. Это **эвристический этап** овладения языком, на котором начинается свертывание схем перекодирования во внутренней речи.

**Л.Н. Черкасов**  
(Ярославль)

### **О моделях восприятия и порождения речи (фонологический аспект)**

История языкознания, как и всей науки в целом, — это история постоянного поиска, который предполагает не только поступательное движение, но и движение по спирали, когда наука возвращается к своим прежним положениям, пересматривает их заново с учетом новых достижений и начинает развиваться из прежнего исходного положения уже на более высоком уровне. Сейчас в лингвистике происходит ревизия некоторых старых положений, которые в середине прошлого века казались устойчивыми и незыблемыми, но которые ограничивали развитие лингвистической науки жесткими рамками ее предмета. Одним из таких шор явилось провозглашение объекта языкознания, которым заканчивается «Курс общей лингвистики» Ф. де Соссюра: «единственным и истинным объектом лингвистики является язык, рассматриваемый в самом себе и для себя» [1. С.269].

Сам автор настолько жестко проводил разграничение языка и речи, что не вынес означающее языкового знака в речь, где оно могло бы выполнять свою семиотическую функцию, а изолировал означающее в сознании человека, где оно вполне гармонично сочеталось с означаемым, образуя единую систему, которая, однако, замыкалась лишь на реципиентах, в результате чего вся лингвистика превращалась в науку восприятия речи, а ее порождающий аспект выпадал из поля зрения исследователей.

Исправление создавшегося дисбаланса началось по инициативе Н. Хомского, положившего начало еще не разработанному научному направлению — порождающей лингвистике. Психологизм, царивший в лингвистике до появления «Курса общей лингвистики» Ф. де Соссюра и сдавший было свои позиции в постсоссюровский период, вновь вернулся в лингвистику, заняв на этот раз подобающее ему более скромное положение. Речь перестала быть изгоем и стала рассматриваться наряду с языком в качестве предмета познания лингвистики.

Что касается нашего взгляда на изучение лингвистических явлений, то он основан на убеждении в невозможности их изучения в отрыве от психологии и логики. Такой взгляд вполне отвечает принципам системного подхода, основным из которых является изучение явлений реальности в их взаимосвязи друг с другом. На этой основе в прошлом веке появилась новая наука, психолингвистика, которая в равной степени относится к психологии и к лингвистике. Однако чисто психолингвистический подход не захватывает в свои рамки мышление, которое изучается логикой. И, конечно, язык едва ли возможно понять без философской теории отражения.

Комплексный подход к исследованию одного объекта изучения разных наук, как свидетельствует научно-исследовательская практика, может дать более осязаемые результаты, чем суммирование данных, полученных этими науками, в общую теорию.

Руководствуясь указанным принципом системного подхода, мы и предприняли наше небольшое исследование с учетом также того факта, что лингвистика восприятия должна быть дополнена лингвистикой порождения, но не в смысле генеративной лингвистики Н. Хомского, изучающей глубинные и поверхностные структуры языка, а в смысле общих принципов порождения речи.

Проанализируем замену психологического подхода функциональным на примере эволюции взглядов Н.С. Трубецкого, изложенных им в «Основах фонологии» [2], где фонемой считается «совокупность фонологически существенных признаков, свойственных данному звуковому образованию» [2. С.45]. Поскольку звук речи содержит, помимо фонологически существ-



венных, еще и фонологически несущественные признаки, то ни один звук не может рассматриваться просто как фонема – он является реализацией фонемы. Фонемы реализуются в звуках речи, а сами конкретные звуки, слышимые в речи, являются лишь материальными символами фонем.

Благодаря своим фонологически существенным признакам каждый звук становится реализацией определенной фонемы. Таким образом, в звуке речи реализуется только одна определенная фонема, которая сама по себе может реализоваться в ряде различных звуков. Все эти различные звуки, в которых реализуется одна и та же фонема, называются ее вариантами (или фонетическими вариантами).

Приведенные разъяснения автора наводят на размышления, вызванные некоторой нелогичностью первых. Так, исходя из определения фонемы, мы приходим к выводу о том, что фонема состоит из материальных сущностей при условии, если автор считает различительные признаки конститuentами фонемы. Если же под различительными признаками имеется в виду удобные характеристики фонемы, то вопрос о субстанции фонемы остается открытым, потому что характеризовать можно как материальные вещи, так и их умственные отображения. Однако, принимая во внимание утверждение автора о том, что фонема является совокупностью фонологически существенных признаков, мы склоняемся к мысли о материальной сущности фонемы в определении Н.С. Трубецкого (не может же быть вещь совокупностью характеристик). Итак, фонему образуют материальные различительные признаки звука речи. В нашем терминологическом переложении определения автора фонема – это совокупность лингвистически значимых признаков звука.

В таком случае возникает вопрос, правомерно ли звук речи называть реализацией фонемы? Ведь по определению фонема не нуждается в какой-либо реализации, поскольку она уже существует как совокупность материальных звуковых признаков. Правда, фонема не дана нам в наблюдении как сущность, отграниченная от несущественных (нерелевантных) признаков, но мы могли бы выделить ее лишь теоретически, применив определенную процедуру фонологического ана-

лиза. Во всяком случае, исходя из определения фонемы, мы видим, что звук речи является не вариантом фонемы, а ее носителем. И вообще из анализируемого определения следует, что у фонемы в принципе не может быть никаких вариантов, потому что фонологически существенные признаки либо присутствуют у определенных звуков постоянно, образуя неизменную совокупность (т.е. фонему), либо, как потом показывает сам автор, некоторые из них становятся нейтрализованными, и тогда вместо фонемы возникает архифонема.

Так что, если говорить о звуках и фонеме, то последняя представляет собой фонологическое содержание первых, основным свойством которого является постоянство, ибо любое изменение фонологического содержания звука приведет к элиминации фонемы и появлению архифонемы. Если же содержание изменится, то вместо фонемы звук будет содержать архифонему либо другую фонему. Фонема тем и ценна, что сохраняет свое тождество, несмотря на вариативность своих носителей.

Таким образом, исходя из приведенного определения фонемы, мы должны рассматривать ее как материальную сущность, которую при восприятии сознание очищает от нерелевантных звуковых признаков. Однако из разъяснений Н.С. Трубецкого может сложиться и другое мнение – фонема существует только в нашем сознании. Здесь очень показательное разъяснение автора о том, что фонемы реализуются в звуках речи, а сами конкретные звуки, слышимые в речи, являются лишь материальными символами фонем [2. С.45]. Автор дважды имплицитно свое видение фонемы как мыслительного объекта – словами «реализуются» и «материальный». «Реализоваться» – значит превратиться в какую-либо реальность, в какой-либо факт. Например, могут реализоваться (или – увы! – не реализоваться) наши мысли, мечты, планы, представления и т.п. «Материальный» как определение к слову «символ» является избыточным, но как имплицитное указание на нематериальность фонемы оно знаменательно.

Если теперь принять во внимание тот факт, что Н.С. Трубецкому во время работы над монографией буквально «на ходу» пришлось менять свое мнение от фонемы как представле-

ния звука (звукопредставления) [2. С.47] к фонеме как совокупности различительных признаков (материальному образованию), то мы должны подойти к отсутствию четкого определения фонемы с пониманием: еще сохранившаяся инерция первой концепции фонемы не могла не править его пером. И действительно, несмотря на свое второе определение фонемы как материальной данности, всё описание фонемы и все рассуждения о фонеме строятся автором на основе первого концепта, который, по его окончательному мнению, оказался несостоятельным по той причине, что одной фонеме может соответствовать ряд звуков, а каждому звуку соответствует свой собственный «психический эквивалент» [2. С.47] (ссылка на первоначальную фонемную концепцию Боуэна де Куртенэ).

Как будет понятно из описания нашей модели восприятия объектов внешней действительности, в восприятии какого-либо объекта (в том числе и звука) принимают участие два отображения – операциональное и идентифицирующее. Первое (назовем его отпечатком звука), кратковременное, возникает как реакция мозга на сигналы органов чувств. Это и есть «психический эквивалент» звука. Кроме него в памяти существует и второе звуковое отображение, акустический образ звуков, их «психический эквивалент», состоящий из отображений их общих акустических качеств и используемый сознанием для идентификации отпечатка звука, выступающего его «психическим эквивалентом».

Когда Н.С. Трубецкой утверждает, что каждому звуку соответствует свой собственный психический эквивалент, он, безусловно, прав. Такой психический отпечаток звука действительно возникает, однако автор, по нашему мнению, заблуждается, полагая, что психический процесс восприятия звука на этом заканчивается. Остается не менее важный этап лингвистической идентификации звука, то есть осознания его связей с другими звуками, представленными в сознании как совокупности отражений их лингвистически значимых признаков.

Поскольку естественный процесс фонологической идентификации отпечатков звуков речи в литературе специально не затрагивается, есть смысл остановиться на нем подробнее. Здесь

уместно заметить, что все факты этого процесса давно описаны, хотя при этом они не рассматривались системно, то есть в связ друг с другом. Одним из них является фонологическое восприятие звуков речи, в результате которого мы осознаем только те звуковые признаки, которые имеют связь со значением слова, в состав которого входит звук с данным признаком (ваши покорный слуга придерживается концепции односторонности слова, хотя в прошлом был приверженцем его двусторонней природы). Такая семантическая связь имеется, например, у модулирующих признаков русских согласных звуков, благодаря ей носителям русского языка свойственно отмечать «мягкость» или «твердость» согласного, взятого изолированно или в составе слова, как у [л], [л'] в «был» [был], «быль» [был'].

С другой стороны, в английском языке признаки палатализации и веларизации не имеют семантической связи и, следовательно, не влияют на значение слова. Например, [w] в «will» [wɪl] и [ɹ] в «will you» [wɪl'ju] в восприятии англичанина не отличаются друг от друга. И это несмотря на то, что в отпечатке звука представлены все его акустические характеристики. Именно поэтому мы чутко реагируем на иностранный акцент, но не можем определить (идентифицировать) искаженные нерелевантные признаки, которые и составляют данный акцент. При идентификации звука происходит сравнение его временного отпечатка с имеющимся в памяти акустическим образом, но при этом идентифицируются только те акустические признаки, которые обладают лингвистической значимостью (ибо только они составляют акустический образ звука), так что идентификация нерелевантных звуковых признаков доступна только фонетикам.

Итак, помимо неосознанного психического отображения звука существует еще и осознанное психическое отображение звуков, обладающих общими акустическими качествами. Каждый из качеств звука является его различительным признаком, совокупность которых, по окончательному мнению Н.С. Трубецкого, и есть фонема. В результате отражения звуков в памяти возникают стойкие акустические образы звуков, имеющих оди-

наковые качества. Очевидно, эти акустические образы звуков речи сначала и рассматривались Н.С. Трубецким как фонемы.

Возникающий при восприятии звука его психический коррелят (отпечаток) активизирует ближайший к нему по содержанию образ качественно идентичных звуков (фонему), входящий в образ качественно идентичных слов (в сонему), и — в составе последнего — активизирует значение слова (семему). Наше описание восприятия звука речи без анализа концепта как системы понятий не может быть полным.

Концепт любого объекта состоит из ядра, объединяющего отражение качеств объекта, и периферии, объединяющей отражения его остальных свойств. Качества объекта — это его существенные свойства. Нельзя сказать, что качества обеспечивают существование объекта, но без них последний существовать не может. Что касается самого процесса восприятия, то он един для всех вещей внешнего мира, в том числе звуков и слов.

В ядро концепта звука входят отображения его лингвистических качеств, которые и составляют осознаваемый «психический эквивалент» звуков, то есть фонему. Ясно, что такая фонема не может иметь никаких вариантов (репрезентантов), точно так же, как, скажем, окружающие нас столы не могут быть вариантами ядра концепта «стол». С другой стороны, понятие репрезентанта фонемы имеет полное право на существование, однако не в концепции Н.С. Трубецкого, объединяющей в себе несовместимые друг с другом порождающий и рецепторный аспекты языка, а в концепции порождающей фонологии.

Рецептивная фонология оперирует не вариантами (репрезентантами, манифестантами) фонемы, а психическими понятиями, связанными с особенностями восприятия вещей, которые, очевидно, одинаковы у всех высокоорганизованных животных. Это, прежде всего, психический отпечаток звука, его идентификация с помощью образа качественно идентичных звуков и включение его в концепт таких звуков.

Естественно, что каждый раздел языкознания оперирует своими терминами, а не заимствует их у психологии или философии. Так, для обозначения качества звука фонология использует двусоставной термин «различительный признак», а для психического отпечатка различительного признака автором в

свое время был предложен термин «дифферема». «Умственный» образ качественно идентичных звуков речи называется фонемой, которая в системной фонологии рассматривается как функциональная система дифферем.

В порождающей фонологии для обозначения нейронного сигнала, «запускающего» элементарное движение артикулятора или фиксирующего его положение для произнесения различительного признака звука речи, автором был предложен бодуэновский термин «кинема», которому на уровне перцепции звуков речи соответствует термин «дифферема». Функциональная система дифферем называется у автора пронемой, которая является артикуляторным коррелятом фонемы. Последняя рассматривается как фонологическая единица восприятия. Пронема как артикуляторная единица языка актуализируется в речи в материальных вариантах (репрезентантах, манифестантах).

Фонологический анализ слов при необходимости может привести к выявлению фонемного или пронемного состава слов. Фактически этот выбор не имеет принципиального значения, потому что, как уже отмечалось, фонемы и пронемы являются фонологическими коррелятами. На практике в фонетической литературе все фонемы описываются в легко определяемых артикуляторных терминах, то есть как пронемы.

#### **Библиографический список**

1. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. М., 1977.
2. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. М., 1960.

**Н.М. Чурсина**  
(Ярославль)

#### **Конкретная поэзия как одно из средств повышения интереса студентов ЯСТ к немецкому языку**

Обучение иностранным языкам – это труд, иногда скучный, бывает даже мучительный. Нередко обучаемый испытыва-

ет страх перед трудностями иноязычной речи. Преодолеть этот страх нам помогает конкретная поэзия. Это экспериментальная поэзия, получившая распространение в 50<sup>е</sup> – 70<sup>е</sup> годы нашего века. В отличие от традиционных форм творчества, произведения конкретной поэзии всегда не закончены. Читатель или слушатель должен сам дополнить их своими собственными мыслями и идеями. Автор как бы не настаивает на своем художественном решении. Он дает возможность читателям предложить свой вариант, например “Fuñfter sein”. Стихотворение легко продолжить и изменить. Конкретная поэзия нашла свое место в обучении. Она используется в школах Германии в процессе преподавания немецкого языка как родного, так и как иностранного. Необычная “открытая” форма конкретной поэзии, ее игровой характер, возможность постоянной смены способов действия стимулируют фантазию и творческую активность учащихся, позволяют проблематизировать применение учебного материала, способствуют его закреплению. Эти характеристики делают конкретную поэзию удобной для использования ее в методических целях [1. С.50].

Работа с конкретной поэзией нравится студентам ЯСТ, а если текст, пусть даже самый маленький, однажды принес радость, в дальнейшем это помогает облегчить процесс обучения и снять страх перед объемом невыученного. Но приносит удовольствие только то, что сделано самостоятельно, без чьей-либо помощи, например, без помощи преподавателя. Если смысл текста понят обучаемым самостоятельно, ему хочется еще работать с подобными текстами. Вначале конкретная поэзия вызывает иногда недовольствие: “Что это такое? Не понимаю!” Мы не спешим с подсказкой, даем обучаемому время понять суть текста, и тогда наградой бывает искра озарения, радость догадки в глазах студентов.

Использование конкретной поэзии не обязательно должно быть систематическим. Мы используем ее на различных этапах урока. В начале урока – чтобы удивить, заинтересовать, создать речевую ситуацию. На основном этапе урока – для введения новой лексики и грамматического материала, в середине урока – в качестве эмоциональной разрядки. Мы также связываем отдельные образцы этой поэзии с конкретной темой. Напри-

мер, к теме “Семья. Семейные отношения” берем стихотворение “Erziehung” (“Воспитание”).

Erziehung  
laß das  
komm sofort her  
bring das hin  
kannst du nicht hören  
hol das sofort her  
kannst du nicht verstehen  
sei ruhig  
faß das nicht an  
sitz ruhig  
nimm das nicht in den Mund  
schrei nicht  
stell das sofort wieder weg  
paß auf  
nimm die Finger weg  
sitz ruhig  
mach dich nicht schmutzig  
bring das sofort wieder zurück  
schmier dich nicht voll  
sei ruhig  
laß das  
wer nicht hören will  
muß fühlen

В процессе его обсуждения подводим к тому, что “воспитание подобного рода нацеливает на формирование таких чисто немецких добродетелей, как порядок, дисциплина, трудолюбие” [2. С.77]. Далее проводим параллель с нашей действительностью: “А как у вас в семье? А как у нас в стране? Что вы знаете о воспитании в других странах?”

О текстах конкретной поэзии легко говорить. Они заставляют думать, размышлять, высказывать свою позицию, осмысливать вместе с авторами историческое прошлое Германии, посмотреть на трагические события времен “Третьего рейха” как бы изнутри, с позиции самих немцев. Этой теме посвящен ряд текстов, например “Lehr Reich” (“Поучительно”).

LEHR REICH



ERSTES REICH  
ZWEITES REICH  
DRITTES REICH  
DRITTES REICH

Всего пять строчек, несколько слов, за которыми судьба целого поколения. На этом же тексте можно показать и разобрать грамматические структуры – порядковые числительные, поработать с лексикой – однокоренными словами, увидеть игру слов, то есть можно подходить к этим текстам с разных точек зрения, “вертеть” их со всех сторон, применять различные приемы и формы работы, в частности, составить аналогичное стихотворение, придумать продолжение и т.п. Студенты высказывают свои предположения и версии, предлагают варианты, часто они могут сказать больше, чем сам преподаватель. Обсуждение проходит как на русском, так и на немецком языке, это зависит от степени сложности темы и уровня обученности группы.

Грамматический аспект обучения немецкому языку, как показывает опыт, вызывает наибольшие затруднения. Тексты конкретной поэзии, с нашей точки зрения, идеально подходят для заучивания грамматических структур, т.к. процесс усвоения происходит в необычной форме, произвольно, в процессе осмысления, размышления. (Например, текст “Es geht”).

ich gehe  
du gehst  
er geht  
es geht.

Geht es? – Danke, es geht.

Одна из специфических особенностей конкретной поэзии состоит в том, что образы, лежащие в ее основе, можно представить себе зрительно, “конкретно”. Авторы конкретной поэзии (“конкретисты”) в своих произведениях умеют показать обычное слово с необычной для читателя стороны, помогают увидеть за привычной звуковой или графической оболочкой слова его наглядный образ. Так, например, могут выглядеть с точки зрения конкретиста следующие слова: S NNE (солнце), STU<sub>FE</sub> (ступень), KN PF (пуговица), <sup>O</sup>BEN (вверху) [1. С.49].

Часто эти тексты состоят всего из нескольких слов и даже из одного, например “die Deutschen” (немцы), а говорить о

них можно очень много, об истории, о традициях, национальных чертах, чувствах, которые они вызывают.

empfindungswörter  
aha die deutschen  
ei die deutschen  
hurra die deutschen  
pfui die deutschen  
ach die deutschen  
nanu die deutschen  
oho die deutschen  
hm die deutschen  
nein die deutschen  
ja ja die deutschen

Такие тексты, с нашей точки зрения, воспитывают уважение к слову, к языку, к народу, который говорит на этом языке.

Конкретная поэзия помогает лучше понять немецкий менталитет, делает актуальной немецкую действительность, озвучивает общество, которое на этом языке говорит, фиксирует детали разговорной речи. Темой конкретной поэзии часто являются не идеальные речевые обороты, это не немецкий Гете и Шиллера, это немецкий язык современности, типичный, применяемый ежедневно и многими [2. С.90]. Мы используем конкретную поэзию на уроках немецкого языка в ЯСТ в течение двух лет в группах по специальности ГМУ, ТУ, ЮР, “Реклама”, и неизменно она вызывает живой интерес, развивает самостоятельность, фантазию, побуждает к творчеству, взаимообогащает преподавателя и студента. Мы рекомендуем ее к активному применению в учебном процессе.

### **Библиографический список**

1. Иностранные языки в школе. 1998. №5. С. 49–53.
2. Dietrich Krusche, Rüdiger Krechel. Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Inter Nationes. Bonn, 1992.

**М.М. Ягнятинская**  
(Ярославль)

## **Использование мнемотехнических приемов в преподавании латинского языка**

1. Характеристика латинского языка (учебный предмет – прикладная учебная дисциплина в системе лингвистического образования).

2. Чем вызвана необходимость использования мнемотехнических приемов в преподавании латинского языка?

а) мертвый латинский язык характеризуется обилием грамматического материала;

б) авторы учебников по латинскому языку не дают каких-либо указаний и советов по запоминанию сложного грамматического материала.

3. Термин «мнемотехника», «мнемоника» и его объяснение в словарях.

4. Ангичность и отношение к памяти. Богиня памяти Мнемосина (Мнемозина).

5. Проявление использования «мнемотехнических» приемов в древности:

а) некоторые имена римлян, образованные с использованием мнемотехники;

б) латинские фразы о памяти.

6. Примеры, подтверждающие необходимость запоминания по ассоциации в преподавании латинского языка:

а) фонетическая специфика латинского языка (наличие долгих и кратких гласных и их функции);

б) несовпадение рода существительных с русским языком и усвоение с помощью мнемотехники, какого рода слово и к какому склонению относится;

в) запоминание множества глагольных окончаний и соединительных гласных в глагольных формах;

г) наличие трех глагольных основ и затруднения при использовании словарем;

д) структура некоторых глаголов (eo, ii (ivi), itum, ire);  
е) группа отложительных глаголов (gradior + приставки);  
ж) различение падежных форм;  
з) запоминание глаголов, требующих после себя в латинском языке употребления инфинитивной конструкции;

и) запоминание лексики по аналогии со словами, вошедшими в русский язык, и форм слов, вызывающих затруднения при работе со словарем; запоминание некоторых афоризмов в сопоставлении с русским языком.

#### 7. Выводы:

а) современная молодежь в своем большинстве испытывает затруднения в запоминании не только обширного грамматического материала по латинскому языку, но и в запоминании ряда сведений по античной мифологии и культуре;

б) при минимальном количестве учебных часов (34 часа, а было 55 часов) использование мнемотехнических приемов не только целесообразно, но и необходимо;

в) мнемотехнические приемы можно «изобретать» самим студентам и при изучении других дисциплин.

Научное издание

## **Язык и общество**

Сборник материалов международной научной конференции  
«Чтения Ушинского»  
факультета иностранных языков  
4–5 марта 2004 года

Редактор – Л.К. Шереметьева

Компьютерная верстка – Т.Ю. Шелковникова

Подписано в печать 23.04.2004. Формат 60x84/16.

Печать офсетная.

Усл.печ.л. 14,5. Тираж 100 экз. Заказ №559

Ярославский государственный педагогический университет  
имени К.Д. Ушинского  
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография Ярославского государственного педагогического  
университета имени К.Д. Ушинского  
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44