



**ЯЗЫК И ОБЩЕСТВО:  
ДИАЛОГ КУЛЬТУР  
И ТРАДИЦИЙ –  
2009**

УДК 81  
ББК 81.2 Англ; 74 р  
Я 41

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

Я 41      Язык и общество: Диалог культур и традиций – 2009 [Текст]:  
9764      сборник материалов Международной научной конференции  
«Чтения Ушинского». – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009.  
– 352 с.

В настоящий сборник включены материалы докладов и сообщений, представленные на научных мероприятиях факультета иностранных языков ЯГПУ им. К.Д. Ушинского и конференции «Диалог языков и культур 2009», которые проходили в рамках «Чтений Ушинского».

Для преподавателей высших и средних учебных заведений, докторантов, аспирантов, студентов факультетов иностранных языков и специалистов в области исследований процессов межкультурной коммуникации, диалога языков, культур, традиций.

УДК 81  
ББК 81.2 Англ; 74 р

**Отв. ред.:** кандидат пед. наук доцент М.Н. Аверина  
**Редакционная коллегия:** к.ф.н. С.Л. Круглова; к.ф.н., ст. преподаватель Х.Г. Косогорова; к.ф.н., доц. О.В. Соболева; к.ф.н., ст. преподаватель О.Д. Харченко.

ISBN 978-5-87555-346-2

© ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2009  
© Авторы материалов, 2009

## СОДЕРЖАНИЕ

*Материалы методологического семинара  
«Актуальные проблемы теории и истории языкознания»*

<b>Балеевских К.В.</b> Французский язык для специальных целей в обучении переводу.....	7
<b>Бернгардт О.В.</b> Лексикографические аспекты детской билингвальной речи.....	14
<b>Бернгардт О.В.</b> Структурные особенности модели словаря-тезауруса детской билингвальной речи.....	23
<b>Буруева Н.С.</b> К вопросу о взаимодействии между читателем и печатными СМИ.....	32
<b>Бутько Ю.В.</b> Тематическое поле <i>вредные привычки</i> в трансформированных паремиях.....	38
<b>Власов П.А.</b> Денотативный компонент в семантике абстрактных существительных.....	46
<b>Власов П.А.</b> Психолингвистическая основа десигнативных значений слов.....	53
<b>Воронцова И.А.</b> Художественный текст как объект переводческого анализа.....	60
<b>Гришенкова Ю.А.</b> Развитие переводческих способностей в условиях двуязычия.....	66
<b>Есенина О.А.</b> О некоторых аспектах оценочного компонента в стилистически маркированных конструкциях современного английского языка.....	71
<b>Ивойлова Н.Ю.</b> О британской геральдике.....	76
<b>Казакова В.В.</b> Интернет и дискурс.....	80
<b>Казакова В.В., Сосой О.А.</b> Типичные ошибки студентов, обучающихся по специальности «Перевод и переводоведение» с дополнительной специальностью «Немецкий язык».....	85
<b>Колтышева Е.Ю.</b> Средства выражения побуждения в современном рекламном тексте (на материале англоязычных глянцевого журналов для женщин).....	90
<b>Кондратенко М.М.</b> Структура семантических полей в немецких и славянских диалектах.....	97

· Косогорова Х.Ф. Принципы построения классификации коммуникативно-синтаксических типов вопросно-ответных диалогических единств.....	103
· Мишенькина Е.В. Географический детерминизм и национально-культурная специфика концепта «свет-цвет».....	105
· Пименова А.В. Отличительные особенности английской лексикографии XXI века (учебные словари нового поколения – The living dictionaries).....	109
· Ралдугина Ю.В. Деятельностный аспект феномена «путешествие» и его психолингвистические характеристики (на материале русского и французского языков).....	116
· Ралдугина Ю.В. Подходы к определению концепта в современной лингвистике.....	122
· Роженкова В.В. Виды оценок в американских женских журналах.....	130
· Сапожникова М.В. Конструкции неодобрения и порицания в современном английском языке.....	136
· Семенова М.А. Синтаксические особенности основных типов диалогических единств в пьесах Альфреда де Мюссе.....	144
· Сидоровская З.В. Национально-культурные особенности перевода поэзии (на примере перевода песни П.-Ж. Беранже “Ma République” на русский и английский языки).....	153
· Ссори́на М.С. Культурологический комментарий как форма и способ отражения национально-культурной специфики в словаре.....	158
· Ссори́на М.С. Теория структуры словарной статьи: сравнительный анализ существующих направлений в рамках задачи теоретического описания микроструктуры словаря.....	169
· Следников А.Г. Движение «живой латыни» в Европе: современные попытки возрождения латиноязычной коммуникативной традиции.....	178
· Цофина Ю.А. Проблема разграничения значения и смысла междометий.....	186

<b>Черкасов Л.Н.</b> Проблема нейтрализации и когнитивная фонология.....	194
<b>Чичанова А.К.</b> К проблеме функционирования ритмических единиц в различных видах текстов (на материале французского языка).....	200
<b>Шарова А.А.</b> Анализ словарей зоонимов с позиций гендерного подхода.....	209
<b>Шарова А.А.</b> Теоретические основы изучения гендера в словарях.....	216
<b>Шляхтина Е.В.</b> Гендерные асимметрии в английском языке.....	221
<b>Яблокова М.В.</b> Словообразование и морфологическая структура слова (на примере английского языка).....	226
<b>Якушенко О.В.</b> Политкорректность как лингво-культурное явление в жизни современной Америки.....	231

## *Часть 2*

### *Методические и педагогические аспекты профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка*

<b>Абросимова Ю.Ю.</b> Статус учебного предмета «Второй иностранный язык» и специфика его преподавания .....	239
<b>Аверина М.Н.</b> Особенности формирования умений педагогической рефлексии.....	246
<b>Антипина А.А., Волкова И.Н.</b> Обучение младших школьников иноязычной лексике с учетом системы хранения лексических единиц mental lexicon .....	259
<b>Балдина Ю.С.</b> Целесообразность исправления ошибок в разговорной речи учащихся на разных этапах изучения иностранного языка.....	266
<b>Валитов А.Р.</b> Русская общественная мысль 18 века и Запад.....	270
<b>Дьяконенко Ю.Н.</b> Категория оценки и средства ее выражения в древнеанглийском языке.....	273
<b>Ермолова Е.А.</b> Использование проблемных заданий при формировании грамматических и лексических навыков у студентов на занятиях по английскому языку.....	277

· <b>Ефимова М.В.</b> Интернет – лекция. Миф или реальность?.....	286
· <b>Козина И.В.</b> Анализ словесно-художественного текста на практических занятиях по немецкому языку.....	291
· <b>Косульникова А.А.</b> Актуальность преподавания курса «Зарубежная литература и культура» для студентов факультета иностранных языков.....	295
· <b>Красильникова Е.В.</b> Элективный курс как средство формирования лингво-профессиональной коммуникативной компетенции будущих гидов-переводчиков.....	299
· <b>Кучеряну М. Г.</b> Коллаборативно-индивидуализированный подход в образовании.....	302
· <b>Лабазина Л.Н.</b> Использование самостоятельной работы на уроках иностранного языка как средства формирования автономности старшеклассников, их активности и познавательной деятельности.....	310
· <b>Ляпина Л.Е.</b> О некоторых особенностях преподавания РКИ на факультете иностранных языков.....	314
· <b>Миронова О.А.</b> Формирование ключевых компетенций учащихся через проектную деятельность.....	318
· <b>Мошкина Ю.В., Жильцова Т.Н.</b> Реформирование образования в средних школах Великобритании (на примере реформирования преподавания иностранных языков).....	327
· <b>Смирнова Н.А.</b> Рефлексивное наблюдение урока в целях повышения профессионального опыта.....	336
· <b>Стрекалова М.Д.</b> Особенности обучения студентов младших курсов языкового вуза работе с иноязычным художественным текстом в рамках курса «Домашнее чтение».....	342
· <b>Федотова М.В.</b> Применение модульной технологии в обучении грамматике немецкого языка на уровнях В1, В2 европейской шкалы требований.....	347

*Материалы методологического семинара  
«Актуальные проблемы теории и истории  
языкознания»*

© К.В. Балеевских

**Французский язык для специальных целей  
в обучении переводу**

Говоря о французском языке для специальных целей (Français pour objectifs spécifiques, FOS), мы говорим прежде всего о французском языке в сфере профессиональной коммуникации, обучение которому является одной из задач Торгово-промышленной палаты Парижа и, конечно же, играет важную роль в обучении французскому языку на языковом факультете. В этой связи необходимо отметить, что специалистами ТППП разработана система дипломов французского как иностранного, подтверждающих определенный уровень владения тем или иным специальным языком. Такие дипломы (DFP) подтверждают знания и умения в определенных аспектах языка в деловом французском (français des affaires), французском в сфере туризма и гостиничного бизнеса (français du tourisme et de l'hôtellerie), юридическом (français juridique), медицинском французском (français de médecine), в сфере секретарской деятельности (français de secrétariat). Наше внимание обращено в первую очередь к первым трем профессиональным областям. Многочисленные методики и интернет-ресурсы, разработанные французскими специалистами для обучения языку в этих сферах профессионального общения, позволяют использовать этот обширный материал и в обучении переводу в данных областях. Важно также подчеркнуть, что распределение дипломов согласуется с общеевропейскими рамками языковых компетенций. Так, например, по линии делового французского существуют диплом по профессиональному французскому уровню А2, ДПФ В1, диплом по деловому французскому В2, С1, С2. Похоже распределение и для других языковых сфер. Оно позволяет подобрать тот уровень в обучении переводу, который наиболее соответствует языковым компетентностям конкретной группы студентов.

Целесообразность обучения переводу в сфере делового французского языка не вызывает сомнений, поскольку в это понятие включаются языковые особенности в экономической области, в области делопроизводства и т.п., что является одной из базовых систем отношений в современном мире. Юридический французский примыкает к данной области, поскольку правовые рамки этих отношений часто фигурируют в различных видах документации. Что же касается французского в сфере туризма и гостиничного бизнеса, хотелось бы сделать особый акцент. Являясь жителями региона, обладающего большим историческим и культурным наследием, а посему входящего во многие туристические маршруты, студенты просто обязаны уметь владеть этим специальным языком, а также уметь квалифицированно переводить в данной области, причем не столько с французского языка, сколько с русского на французский.

Поскольку отработка языковых навыков согласно общеевропейским рамкам строится в двух основных плоскостях:

- понимание и продуцирование *письменной* речи
- понимание и продуцирование *устной* речи - нам видится целесообразным сконструировать учебный процесс в подобном режиме. Однако кроме практических занятий необходимо также ввести небольшой лекционный курс, вводящий студентов в данные сферы профессиональной коммуникации как во Франции, так и в России.

Таким образом, представляется целесообразным ввести три основных блока *лекций*:

1) лекции об основных экономических особенностях Франции и России, типах и функциях предприятий, системе экономического взаимодействия, профессиональных навыков в данной области; материал для лекций можно подобрать, основываясь на обширном библиографическом списке пособия Д.Н. Шлепнёва «Составление и перевод официально-деловой корреспонденции» [7], также можно давать задания на самостоятельную подготовку по общедоступному и нетрудному материалу по экономике Франции и России на сайте словаря «Википедия» [8];

2) лекции об основных особенностях законодательства Франции и России и системы юридических отношений, профессиональных навыков в данной области; материал для лекций можно также



подобрать по библиографии пособия Шлепнёва [7], в частности (ссылки в пособии), используя справочную правовую систему Гарант и Гражданские кодексы Российской Федерации и Французской республики;

3) лекции об основных туристических направлениях и особенностях системы гостиничного, туристического и ресторанного обслуживания во Франции и России, профессиональных навыках в данной области; материал можно подобрать на различных сайтах, посвященных этим системам (также можно давать задания на самостоятельную подготовку): во Франции [10, 21, 22, 23, 24, 25], в России [1, 2, 5, 6].

Система *практических занятий* предлагается одинаковой для всех вышеназванных разделов:

1) Обработка *специальной терминологической* лексики. Например, очень важна работа с различного рода аббревиатурами и сокращениями (SARL – Société à responsabilité limitée – Общество с ограниченной ответственностью – ООО). Понимание различных нюансов деятельности, выражаемых разными терминами, так, например, турагентства подразделяются на: voyagistes (tour-opérateurs) – туроператоры (составляющие маршруты), distributeurs – агентства-дистрибьюторы (работающие в тесном контакте с туроператорами и распределяющие поездки), agents de réception – агентства принимающей стороны (занимающиеся прибывающими туристами на месте). Многочисленные словари также представлены в библиографии пособия Шлепнёва [7], можно использовать и новый переводной словарь сокращений [3] и некоторые другие источники современной лексики [4], не забывая про последнюю версию словаря Lingvo x3 и электронную и бумажную версии последнего Le Petit Robert.

2) *Чтение* аутентичных текстов на французском языке (важно на этом этапе привлекать свежую прессу, специализированные брошюры и т.п.): общее понимание текста, фокусировка на поиске конкретной информации. Сопоставление со специализированными текстами на русском языке.

Примеры заданий:

Для поиска информации: На основе одного из текстов туристической брошюры на французском языке о возможных

маршрутах по Золотому Кольцу России формулируется: 1) ситуация, 2) задача, 3) тест (на французском языке).

1) Вы участвуете в Международном туристическом салоне и отвечаете за стенд о России.

2) Вы хотели бы подготовиться отвечать на вопросы туристов, которые едут в Россию. Убедитесь, что вы можете предоставить им необходимую информацию, прочитав предложенный текст (*L'Anneau d'Or. De Moscou à Souzdal*).

3) 10 вопросов открытого типа: напр., - на каком расстоянии от Москвы находится Сергиев Посад? – возраст основных исторических построек Суздаля? – какой маршрут можно порекомендовать тем, кто больше интересуется а) русским фольклором, б) православной архитектурой...

Для сопоставления: На основе брошюры на русском языке с информацией по Золотому Кольцу и рассматриваемой брошюры на французском следующее задание:

1) составить переводческий глоссарий из одиночных терминов и словосочетаний, связанных с туристической тематикой (как нарицательные слова, так и имена собственные);

2) выделить специфические конструкции, характерные для представленных документов как в русской, так и во французской брошюре, найти закономерности и отличия.

Типы заданий и организацию работы можно взять на сайте Торгово-промышленной палаты Парижа, в разделе дипломов по французскому для специальных целей [15], а также в различных методиках [12, 14, 16, 17, 26]; аутентичный материал можно также взять на специализированных сайтах [1, 2, 5, 6, 10, 21, 22, 23, 24, 25], в российской периодике (например, газета «Коммерсант») и во французской (например, *Le Figaro (quotidien avec supplément économique)*; *Les Echos (quotidien économique)*), примеры документации в пособии Шлепнёва и в источниках его библиографического списка [7]; в брошюре по Ярославлю [9]; кроме предложенных ресурсов для туристического направления можно прибегнуть также к «Время отдыхать в России» (каталоги, карты, брошюры, путеводители, мультимедийные диски и Интернет-сайт [www.russianow.ru](http://www.russianow.ru)).

3) Перевод текстов на русский язык. На базе отработанной лексики и определения специфических конструкций данного

типа документов *перевод* аутентичных текстов с русского языка на французский.

4) Отработка *письменных навыков* в профессиональных ситуациях: - *составление* типовых документов и писем на обоих языках, - *перевод* подобных документов в обоих направлениях.

Примеры заданий:

На умение составлять письмо:

1) На основе типового письма с пропусками: Письмо, представленное ниже, неполное. Вы должны его восстановить, выбрав подходящее по смыслу и стилю слово или группу слов. В каждом представленном ниже вопросе отметьте формулировку А, В, С или D.

2) На основе готового письма: Вам назначено собеседование по приему на работу в обществе «Ионекс». За неделю до встречи вы получаете следующее письмо... (в его содержании указывается, что встреча по определенным причинам должна быть перенесена). Вы отвечаете по электронной почте директору по персоналу, включая следующую информацию... (подтвердите получение электронного письма; укажите, в какое время вы можете подойти и предложите ваш вариант; в заключение поместите необходимую формулировку прощения). Ваш ответ должен состоять из 70 – 100 слов.

Источники для подготовки: пособие Шлепнёва [7], сайт ТПП Парижа [15], французские методики [18, 19, 20].

5) Отработка *устных навыков* в профессиональных ситуациях:

- *аудирование* аутентичных монологов и диалогов (на французском языке): упражнения на понимание текста и сфокусированный поиск информации.

Примеры заданий (на французском языке):

1) Сейчас вы прослушаете короткие отрывки 5 защитных речей, каждая из которых относится к разным правовым областям. Вам необходимо указать, к какой области относится каждая из речей, выбрав для пунктов 1-5 соответствующую букву от А до Н, информация под которой вам кажется верной.

2) Сейчас вы прослушаете заявление М. Т. из компании «Инфикс». Вам предлагается 5 утверждений по теме данного заявления. Вам необходимо указать, верно ли или ложно каждое

из них. Если то, что вы услышите, не дает достаточной информации, чтобы выбрать «верно» или «ложно», вы должны выбрать «не указано». В каждом предложенном вопросе отметьте тот ответ, который вам покажется верным (выбор из А, В или С).

Источники для подготовки: сайт французского канала TV5 с различными познавательными текстами, в том числе видео- и аудиоресурсы: [www.tv5.org](http://www.tv5.org); сайт ТПП Парижа [15], французские методики [11, 12, 13, 16, 26].

- подготовка *устного высказывания*, имеющего целью решить определенную поставленную задачу (например, *убедить кого-то поехать именно в предложенную поездку; подготовить небольшую экскурсию по...*) на базе имеющихся аутентичных документов или заранее подготовленных самим студентом;

- *устный перевод* звучащей речи (французский ↔ русский), длительность одного блока 2-3 минуты, абзацно-фразовый перевод на начальном уровне, резюмирующий перевод на продвинутом уровне.

Источники для подготовки: [www.tv5.org](http://www.tv5.org); сайт ТПП Парижа [15], французские методики [11, 12, 13, 16, 26]; видео: [27, 28].

### **Библиографический список**

1. Блажевская, С.Е. Ярославль. Путеводитель [Текст] / С.Е. Блажевская. – Ярославль: Изд-во «Гранд-Холдинг», 2007. – С.156
2. Когут, В.И. Большой словарь сокращений в современном французском языке [Текст] / В.И. Когут. - М.: Центрполиграф, 2008. – С. 560.
3. Маршал, Н. Лексические инновации в сфере туристической рекламы [Текст] / Н. Маршалл // Язык, коммуникация и социальная среда. Вып. 2. - Воронеж: ВГТУ, 2002. - С. 137-142.
4. Шлепнёв, Д.Н. Составление и перевод официально-деловой корреспонденции [Текст] / Д.Н. Шлепнёв // учебное пособие. - М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – С. 204.
5. Все для рестораторов и отельеров [электронный ресурс]. – Режим доступа. - [www.hotres.ru](http://www.hotres.ru)

6. Интернет-журналы про гостиницы [электронный ресурс]. – Режим доступа. - [www.next-stop.ru](http://www.next-stop.ru), [www.prohotel.ru](http://www.prohotel.ru)
7. Официальный сайт федерального агентства по туризму РФ [электронный ресурс]. – Режим доступа. - [www.russiatourism.ru](http://www.russiatourism.ru)
8. Туризм в России [электронный ресурс]. – Режим доступа. - [www.rostur.ru](http://www.rostur.ru)
9. Экономика России, Франции [электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
10. Accor [электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://www.accor.com/fr>
11. Affaires à suivre [Текст] / В. Tauzin, А. Bloofield. - Paris: Hachette, 2001. – P. 160
12. Affaires.com [Текст] / J.L. Penfornis. - Paris: CLE International, 2003. – P. 135
13. Carte de visite – Français des relations professionnelles / J. Declos, В. Leclercq, М. Suvanto. - Paris: Didier, 2000. – P. 151
14. Comment vont les affaires? / RFI, А. Gruneberg, В. Tauzin. - Paris: Hachette livre – RFI - CCIP, 2000. – P. 165
15. Diplômes de français professionnel [электронный ресурс]. – Режим доступа. - [www.fda.ccip.fr](http://www.fda.ccip.fr)
16. Français.com [Текст] / J.L. Penfornis. - Paris: CLE International, 2002. – P. 145.
17. Hôtellerie\_restaurant.com [Текст] / S. Corbeau, С. Dubois. - Paris: CLE International, 2003. – P. 140
18. Le français de la communication professionnelle [Текст] / М. Danilo, J.L. Penfornis, М. Linclon. - Paris: CLE International, 1998. – P. 156
19. Le français du tourisme [Текст] / А.- М. Calmy. - Paris: Hachette, 2002. – P. 155
20. Les 150 lettres et e-mails du créateur [Текст] / А. Nishimata. - Paris: Gualino éditeur, 2006. – P. 121
21. Maison de la France [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fr.franceguide.com>
22. Ministère du tourisme [электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://www.tourisme.gouv.fr/>
23. Office de tourisme [электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://www.tourisme.fr>

24. ONISEP [электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://www.onisep.fr>
25. Régions [электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://doucefrance.com>
26. Tourisme.com / S. Corbeau, C. Dubois, J.L. Penformis. - Paris: CLE International, 2004. – P. 136
27. Une ville légendaire © [Видеозапись] / Ярославский региональный общественный фонд содействия развитию русской словесности и культуры. – Ярославль, 1997.
28. Yaroslavl. Passé et présent © [Видеозапись] / Gorodskoi telekanal. – Ярославль, 1997.

© О. В. Бернгардт

### Лексикографические аспекты детской билингвальной речи

Одной из насущных проблем современной лингвистики и межкультурной коммуникации является лексикографическое описание слова в совокупности с его своеобразным культурным фоном. Эта проблема решается путем создания словарей, раскрывающих мир ребенка через язык [3, 4, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 27, 28]. Ценность подобных словарей состоит в том, что они позволяют оценить личность ребенка с лингвистической, социальной и психологической стороны, а также вплотную подходят к решению такой задачи, как характеристика (описание) мира ребенка.

Все типы лексикографических изданий, затрагивающих мир ребенка, И. П. Амзаракова предлагает разделить на три большие группы:

- издания, в которых спорадически представлены языковые средства, описывающие мир ребенка;
- издания, фиксирующие язык ребенка;
- издания, объясняющие реалии мира ребенка [1. С.152-153].

Существуют следующие основные типы словарей детской речи и образов детства в немецкоязычной и русскоязычной лексикографии:

### **Русскоязычные словари детской речи и образов детства:**

- Частотные словари [7], [11];
- Тезаурусный словарь [13];
- Словарь-справочник [14];
- Словарь словообразовательных инноваций [15];
- Мотивационные словари [10], [9];
- Толковый детский словарь [6];
- Культурологический словарь образов детских текстов

[5];

### **Немецкоязычные словари детской речи и образов детства:**

- Тематические словари [16], [28];
- Частотные словари [17], [27];
- Юмористический детский словарь [23];
- Культурологические словари серии «Who's who» [19],

[24];

Детские энциклопедические серии Duden. Kinderduden: Sprechen, Schreiben, Lesen [25];

- Картинный детский словарь [18];
- Словари общего языка с пометой Kind [22].

Особое внимание в русской и немецкой лексикографии заслуживают энциклопедические справочники образов детства [3,4], [8], [26]. Кроме того, хорошим источником информации для лексикографических описаний являются сборники детских текстов на материале русского и немецкого языков [15], а также Дортмундский корпус детских текстов [20].

В немецкой и русской лексикографии словари детской речи являются относительно новыми, однако на этом пути уже многое сделано. Детская речь в последние десятилетия интенсивно изучается во всем мире. В России центрами ее изучения являются такие города, как Белгород, Орел, Череповец, Саратов, Иваново, Пятигорск, Воронеж, Екатеринбург, Петербург, где существуют авторитетные научные школы по исследованию детских высказываний. В 1994 в издательстве Белгородского государственного педагогического университета под редакцией В. К. Харченко был издан Словарь детской речи, который насчитывает 3536 слов (5207 словоупотреблений). Позднее появилась монография «Парадоксы детской речи. Опыт словаря» под редакцией В. К. Харченко, Н. М. Голевой и И. М. Чеботаревой.

В 2001 В. К. Харченко выпустила новый словарь-тезаурус детской речи, где представлены ранее не публиковавшиеся словарные материалы, список первослов и некоторые дневниковые записи. Накопленный за многие годы опыт составления словарей-тезаурусов детской речи был использован В. К. Харченко для составления Словаря современного детского языка, который включает в себя около 10000 слов и свыше 15000 высказываний [12]. Этот словарь, появившийся в 2005 году, отражает детскую речь в ее формальном и смысловом многообразии, демонстрирует особенности детской речи, ее динамики, творческого потенциала.

Особым разделом в изучении детской речи является изучение речи ребенка-билингва. В круг проблем билингвизма, изучаемых на современном этапе, входят дифференциация языков детьми, их металингвистические способности, особенности когнитивного развития ребенка-билингва, принципы формирования двуязычия, детский трилингвизм, особенности невербального поведения и невербальной коммуникации детей-билингвов, нейролингвистические аспекты, изучение индивидуальных особенностей детей и их языковых способностей в ситуации билингвизма, поведение двуязычных детей в межкультурной коммуникации, соотношение билингвизма и бикультуральности, различные аспекты обучения на двух – трех языках, особенности переводческой деятельности ребенка-билингва.

Языковая личность ребенка-билингва отражает сложную структуру его языкового сознания. Немецкий и русский языки находятся в состоянии конкуренции и делят сферы употребления. Это находит отражение в двойственности мира ребенка-билингва. Он познает мир через специфическое языковое сознание, и тот язык, с помощью которого происходит познание мира, накладывает отпечаток на его мировосприятие.

Языковой аппарат, присущий каждой из сфер жизни, накладывает свой культурный отпечаток на мировосприятие.

Формой фиксации особого языкового мира ребенка-билингва может быть выбран тезаурусный словарь, построенный по модели словаря-тезауруса детской речи В. К. Харченко, где «словарная статья включает заголовочное слово, так называемую лемму, далее дается в ряде случаев семантизация детского



слова, т.е. указывается его значение, иллюстрируемое высказыванием ребенка, после чего приводится, если есть в картотеке, другое значение соответственно с другим высказыванием-иллюстрацией. Формотворчество детей характеризуется обычно через указание на то, какая словоформа употреблена детьми вместо нормативной» [13. С.4]. Комментарии к значениям и формам слова сводятся к минимуму, а на первый план выносятся «детские контексты» [13. С.4]. Если реплика ребенка требует пояснения, оно приводится в круглых скобках. В квадратных скобках в конце статьи указывается имя информанта и возраст.

Словарь разбит на 6 крупных семантико-тематических областей, которые были выделены Герхардом Аугстом, создавшим тематическую систематизацию корпуса слов, составленную на основе наблюдений десяти детей шестилетнего возраста [16]:

1. Сфера общих понятий (Begriffliche Beziehungen);
2. Пространство (Raum);
3. Вещественность, материя (Stoff);
4. Мыслительная деятельность (Geistesleben);
5. Сфера воли и желания (Gebiet des Wollens);
6. Чувственная сфера (Gefühlsleben).

Сфера общих понятий и вещественность, материя имеют более дробное деление. Среди языковых единиц сферы общих понятий можно выделить следующие подгруппы:

- семья;
- общество;
- природа;
- языки;
- географические названия;
- другое.

Выделение таких подгрупп, как семья, общество и природа, обусловлено тем, что ценностные ориентации человека в мире культуры распределяются по этим трем основным сферам. «Доминирование той или иной сферы ценностей в сознании человека определяется историческими, социальными и возрастными причинами» [1. С.62].

Среди языковых единиц, относящихся к категории вещественности, материи, также выделены группы:

- имена собственные;

- представители животного мира;
- другое.

Внутри этих шести крупных областей и каждой из групп слова целесообразно располагать в алфавитном порядке.

Информантами послужили 15 детей в возрасте от 6 до 11 лет, проживающих в Германии не менее 5 лет. Особенностью языкового развития детей данной группы является то, что наряду с посещением немецкоязычных образовательных учреждений (детские сады, школы) дети посещают два раза в неделю учреждение дополнительного образования «BILINGUA», в котором ведутся дополнительные занятия по русскому языку и литературе с целью поддержания навыков письма и говорения на русском языке. Семьи опрошенных детей являются или полностью русскоязычными (переселенцы из бывших советских республик), или для одного из родителей немецкий язык является родным.

При составлении модели словаря учитывалось положение о существовании особого мира ребенка-билингва, о наличии особых образов в его сознании. Исходя из этого, информантам задавались вопросы, ответы на которые предполагали описание объектов природы, отношений в семье и межличностных отношений, желаний и чувств и т.д.

Речь информантов фиксировалась с помощью аудио- и видеотехники, затем расшифровывалась на бумажные носители. Незначительные шероховатости обычной устной неподготовленной речи ребенка опускались. В качестве метода сбора материала использовались прежде всего собственные записи детских высказываний, а также сочинения и другие письменные работы детей-билингвов.

В модель словаря включены некоторые слова, отражающие фонетические особенности детской речи билингва, а также феномен метатезы (перестановка слогов).

Иллюстрируя все вышеизложенное, приведем несколько примеров словарных статей:

**Семья** – Что для тебя важнее, семья или работа? Почему? – Семья, потому что семья – это лучше, чем работать. Деньги – это луч..., деньги – это не все время так, also, a Familie, по-

тому что все время можно думать и можно приходиться... [Миша, 7 л.1 м.].

- Что важнее, семья или работа, и почему? – Семья, потому что там родители. Это вот все. И ты можешь разговаривать с ними. Работу ты можешь всегда найти, а родителей так... или бабушку... [Лена, 9 л.2 м.].

- Что важнее, работа или семья? – Семья мне больше. [Соня, 10 л. 2 м.].

- Что важнее на твой взгляд, семья или работа и почему? – Семья. (задумался) Не знаю, потому что... Для меня семья, потому что я могу с ней разговаривать про вещи, какой... какая жизнь. [Радион, 10 л.3 м.].

**Женщина** – Кому тяжелее, мужчине или женщине? – Женщине, потому что ей надо все готовить, ну, и мужчине тоже тяжело. Ему надо больше работать. [Лена, 9 л. 2 м.];

- Как ты думаешь, кому в жизни сложнее, мужчинам или женщинам? – Я думаю, женщинам, они должны работать там все, детей рожать хорошо. Они не много работают, но они должны дома делать, детей смотреть, вот так все... да. Мужчинам не очень, они работают, они деньги получают, они так много не делают в доме. [Диана, 10 л. 4 м.];

- Кому в жизни легче, мужчине или женщине? – Не знаю. Я ещё не был женщиной. Ну, женщина... сложно в том, что она должна смотреть за маленькими детьми. Если что-то случилось, она должна ухаживать, а в основном мужчины работают. [Марк, 10 л.6 м.].

**Русский язык** – На каком языке тебе легче читать? – На русском. [Миша, 7 л.1 м.]. - Почему ты не любишь по-русски читать? – Ну, не знаю. Русские книжки сложнее, чем немецкие и английские. [Марк, 10 л.6 м.];

- На каком языке ты разговариваешь со своим русским другом? – На по-русски. [Симон, 5 л. 4 м.].

**Делать** – Что ты делаешь, когда выпадает снег? – Я катаюсь на санках, делаю снежки и кидаю. [Симон, 5 л. 4 м.].

- Мы с Анной занимаемся балетом. Она смотрит, как я балет делаю. [Симон, 5 л. 4 м.];

- Ты маме помогаешь? – Да: мыть посуду, делать суп, делать обед. [Дан, 7 л. 4 м.].

**Дед Мороз** – Ты ждешь Деда Мороза? – Да. Еще три Tage или три Wochen. – Ты Деду Морозу письмо написала? – Нет. Я хотела на компьютере, только не смогла. Я так хотела, чтобы он посмотрел, что я написала! [Валерия, 6 л. 9 м.].

- Скоро Рождество, а кто приносит подарки? – Дед Мороз. - Ты написал письмо Деду Морозу? – Все равно не спасет. Деда Мороза нету. Я знаю, что уже кто-то... По-настоящему его нет. Все время вот... только они передаются на Дед Мороза. Только обман. [Миша, 7 л.1 м.].

Речь ребенка-билингва может быть рассмотрена как предмет лексикографического описания со своеобразным культурным фоном.

На сегодняшний день существует достаточное число словарей детской монолингвальной речи. Одной из трудностей в создании подобных словарей является проблема отражения не просто детского слова, но и окружающих его контекстов [12. С. 7]. Несмотря на то, что в русскоязычной и немецкоязычной лексикографической школах накоплен богатый опыт по составлению словарей детской речи и образов детства, речь ребенка-билингва не была прежде предметом лексикографирования. Особенности семантики слов детской речи находят отражение в лексикографической практике, в большей степени в тезаурусных словарях, поскольку данная модель лексикографирования позволяет наиболее полно раскрыть особенности речи ребенка-билингва на всех уровнях в совокупности с его особой картиной мира. Внутри словаря выделено шесть крупных семантико-тематических областей, позволяющих получить более полную картину взаимовлияния языков и культур. Освоение языка происходит параллельно с освоением культуры, в связи с чем различия в категоризации мира средствами языка находят отражение в лексикографической практике и являются объектами исследования лингвистов, педагогов и психологов.

### **Библиографический список**

1. Амзаракова, И. П. Языковой мир немецкого ребенка младшего школьного возраста [Текст]: дис. ...д-ра филол. наук / И. П. Амзаракова. – М., 2005. - С.494.

2. Вишневская, Г.М. Билингвизм и его аспекты [Текст]: учебное пособие / Г.М. Вишневская // Иваново: Ивановский государственный университет, 1997. - С. 99 .
3. Зельманова, Л. М. Герои мультфильмов у нас в гостях. Раздаточный изобразительный материал для уроков развития речи в 5 классе [Текст]: учебно-наглядное пособие / Л. М. Зельманова. - М.: Флинта, 1997. – С.48 .
4. Зельманова, Л. М. Герои мультфильмов у нас в гостях. Раздаточный изобразительный материал для уроков развития речи в 5 классе [Текст]: методические рекомендации / Л. М. Зельманова. - М.: Флинта, 1998. – С.48 .
5. Амзаракова, И. П., Майнагашева, И. С. Путеводитель по миру образов немецких детских текстов: культуроведческий справочник [Текст] / И. П. Амзаракова, И. С. Майнагашева. - М.: Флинта: Наука, 2005. - С. 72.
6. Кротов, В. Г. Подсказка души: Словарь детских афоризмов [Текст] / В. Г. Кротов. - М.: Ассоциация «Духовное возрождение» ЕХБ, 2003. - С. 144 .
7. Мехович, Т. А. Материалы к словарю детской речи (неузуальные слова). [Текст] / Т. А. Мехович. - Владивосток: Дальневосточный гос. университет, 1983. - С. 57.
8. Минералова, И. Г. Зарубежные детские писатели в России: Библиографический словарь [Текст] / И. Г. Минералова. - М.: Наука, 2005. - С. 520.
9. Палкин, А. Д. Возрастная психоллингвистика: Толковый словарь русского языка глазами детей. [Текст] / А. Д. Палкин. - М.: РЦУ МЭЛИ, 2004. - С. 361.
10. Сотникова, К. В. Мотивационный словарь детской речи [Текст] / К. В. Сотникова // Молодежь и наука: проблемы и перспективы: материалы филол. секции и обл. конференции студ., асп., и мол. ученых. – Томск: Томский гос. пед. университет, 1998. – С. 45-49.
- 11.Харакоз, П. И. Частотный словарь современного русского языка [Текст] / П. И. Харакоз. - Фрунзе: Изд-во «Мектеп», 1971. - С.180.
- 12.Харченко, В. К., Голева, Н. М., Чеботарева, И. М. Парадоксы детской речи: Опыт словаря. [Текст] / В. К. Харченко и др. - Белгород: Белгородский гос. пед. ун-т, 1995.- С. 152.

13. Харченко, В. К. Словарь-тезаурус детской речи. [Текст] / В. К. Харченко. - Белгород: Изд-во Белгород, гос. ун-та, 2001. - С. 216.
14. Цейтлин, С. Н. Говорят дети: Словарь-справочник [Текст] / Сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000.- С.147.
15. Цейтлин, С. Н. Словарь детских словообразовательных инноваций [Текст] / сост. С. Н. Цейтлин. -- München: Verlag Otto Sagner, 2001. – С.202.
16. Augst, G. Kinderwort: der aktive Kinderwortschatz (kurz vor der Einschulung), nach Sachgebieten geordnet, mit einem alphabetischen Register. / G. Augst. - 2. Aufl. - Frankfurt a.M.: Lang, 1985. - XXXI, P.292
17. Augst, G. Schriftwortschtz: Untersuchungen und Wortlisten zum orthographischen Lexikon bei Schülern und Erwachsenen. / G. Augst. - Frankfurt a. M.; Bern; New York; Paris: Peter Lang, 1989. - X, P.307
18. Davis, H., Steiner, S. Das Bildwörterbuch. / H. Davis, S. Steiner. - München: Ars-Edition, 1990. - P.96
19. Diederichs, U. Who is who in Märchen. - 4. Aufl. / U. Diederichs. - München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2002. - P.392
20. DOKO: Dortmunder Korpus der spontanen Kindersprache / Hrsg. von Klaus R. Wagner.
21. DUDEN: Sinn- und sachverwandte Wörter: Wörterbuch der treffenden Ausdrücke / Hrsg. u. bearb. von Wolfgang Müller / Duden: Band 8. - 2., neu bearb., erw. u. aktualisierte Aufl. - Mannheim; Wien; Zürich: Bibliogr. Institut, 1986. - P.800
22. DUDEN 2003 - DUDEN Deutsches Universalwörterbuch / Hrsg. von der Dudenredaktion. - 5., überarb. Aufl. - Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich : Dudenverlag 2003. - P.1892
23. Frank, C. J., Field, P. Kinder: Ein fröhliches Wörterbuch für Groß- und Großeltern, Eltern, Tanten, Politiker und solche, die es werden wollen. - 17., überarb. Aufl. / C. J. Frank, P. Field. - München: Tomus-Verlag, 2001. - P.92
24. Kagelmann J. Who's who im Comic. / J. Kagelmann. - München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1997. - P. 326
25. Kinderduden: Sprechen, Schreiben, Lesen / Hrsg. vom Jugendbuchlektorat d. Bibliograph. Inst. u. d. Dudenrad. Mit Texten von

- Achim Bröger. - 3., völlig neu bearb. Aufl. - Mannheim; Wien; Zurich: Bibliographisches Institut, 1981. - P.172
26. Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur: Personen-, Länder- u. Sachart. zu Geschichte u. Gegenwart d. Kinder- u. Jugendliteratur; in 3 Bd. - München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1984. - P.126
27. Pregel, D., Rickheit, G. Der Wortschatz im Grundschulalter. Häufigkeitswörterbuch zum verbalen, substantivischen und adjektivischen Wortgebrauch. / D. Pregel, G. Rickheit. - Hildesheim; Zürich; New York: Georg Olms Verlag, 1987.-IX, P.457
28. Wehrle, H. Deutscher Wortschatz: Ein Wegweiser zum treffenden Ausdruck / Wehrle-Eggers. - 15., gegenüber d. 14. unveränderte Aufl. - Stuttgart: Klett, 1989. - P. 821.

© О. В. Бернгардт

**Структурные особенности модели словаря-тезауруса  
детской билингвальной речи**

Одним из аспектов изучения детской речи является ее лексикографическое описание. Накоплены значительные по объему данные, созданы различные словари детской речи и образов детства (Мехович 1983, Харакоз 1971, Харченко 2001, Цейтлин 1996, 2000, 2001, Зельманова 1997, 1998, Сотникова 1998, Палкин 2004, Кротов 2003, Амзаракова, Майнагашева 2005, Минералова 2005, Augst 1985, Augst 1989, Wehrle 1989, Pregel, Rickheit 1987, Davies 1990, Kagelmann 1997, Frank, Field 2001, Diedrichs 2002).

Особым разделом в изучении детской речи является изучение речи ребенка-билингва. Подобные исследования проводятся как в России, так и в других странах мира (Александрова Н. Ш. 2004, 2006, Чиршева Г. Н. 2000, 2001, 2003, Протасова Е. Ю. 2000, 2003, 2004, Meng К. 1995, 2005, Oksaar, 1977, 1998, Burkhardt-Montanari 2000).

В России центрами изучения детской речи являются такие города, как Белгород, Орел, Череповец, Саратов, Иваново, Пятигорск, Воронеж, Екатеринбург, Петербург, где существуют авторитетные научные школы по исследованию детских высказываний [8. С. 3].

На основе анализа лексикографического описания детской речи была разработана модель словаря-тезауруса речи ребенка-билингва, чтобы показать ту особенную составляющую, которая характеризует языковой мир двуязычного ребенка и отличает его от детей-монолингвов.

Формой фиксации особого языкового мира ребенка-билингва был выбран тезаурусный словарь, построенный по модели «Словаря-тезауруса детской речи» В. К. Харченко, где «словарная статья включает заголовочное слово, так называемую лемму, далее дается в ряде случаев семантизация детского слова, то есть указывается его значение, иллюстрируемое высказыванием ребенка, после чего приводится, если есть в картотеке, другое значение, соответственно, с другим высказыванием-иллюстрацией» [5. С. 4]. Формотворчество детей сохранено без изменений и отсылок к нормативной словоформе. Комментарии к значениям и формам слова сводятся к минимуму, а на первый план выносятся «детские контексты» [5. С. 4]. Если реплика ребенка требует пояснения или пояснения требует ситуация, в которой прозвучала фраза, оно приводится в круглых скобках. В квадратных скобках в конце статьи указывается имя информанта и возраст с точностью до месяца.

Поскольку фиксируется детская речь ребенка-билингва, те немецкие слова, которые «проскальзывают» в его речи, даются на немецком языке. Грамматические и фонетические «неправильности» приводятся в оригинале без указаний на нормативные грамматические и фонетические формы, если это не затрудняет понимание высказывания. Фонетические особенности речи обозначаются графически и с помощью постановки ударения (выделяется жирно).

Информантами послужили 17 детей (семь девочек и десять мальчиков) в возрасте от 4 до 10 лет (включительно), из них: один ребенок четырехлетнего возраста, один – пятилетнего, один – шестилетнего, три ребенка – семи лет, два – восьмилетнего, два – девятилетнего и шесть детей десятилетнего возраста, проживающие в Германии не менее 5 лет. У двенадцати информантов оба родителя говорят на русском языке как на родном и являются переселенцами из России или Казахстана. У пятерых



детей один из родителей немец, не владеющий свободно русским языком.

Для характеристики информантов существенным вопросом является разграничение понятий «русский язык» и «второй язык». Опираясь на теоретические положения, разработанные Ю. Д. Каражаевым [1], при определении родного языка нельзя говорить о том, что для всех опрошенных детей русский язык является родным, поскольку не наблюдается первоочередность усвоения русского языка. Одна группа детей (одиннадцать человек), проживавшая до определенного возраста (от 2,6 лет – до 5,8 лет) в России, усваивала русский язык как родной и единственный, другая же часть родилась в Германии, в межнациональных семьях, и здесь невозможно четко определить первоочередность усвоения языков – русского или немецкого. Что касается первой группы детей, усваивавших русский язык до пяти лет, то представляется сомнительным говорить о его усвоении как языка вообще, поскольку, согласно классификации речевого поведения ребенка А. К. Марковой, в ранний дошкольный период происходит лишь начало овладения грамматическими формами, диалогической и ситуативной речью [2. С. 12].

В данной ситуации можно сделать вывод, что опрошиваемые дети лучше владеют немецким языком, по отношению к которому русский язык занял подчиненное положение второго языка.

В соответствии с гипотезой научного исследования о существовании особого языкового мира ребенка-билингва была разработана специальная методика по подготовке языкового материала, послужившего основой модели словаря, который может быть охарактеризован как демонстративный словарь богатств детской речи ребенка-билингва. Подготовка словаря проходила в несколько этапов:

1) на первом этапе на базе методики, разработанной в исследованиях В. К. Харченко, в словарях детской речи [3, 4, 5, 6] был подготовлен:

а) свободный регистр вопросов на русском языке, которые должны были быть заданы детям-информантам,

б) список натурфактов, описание которых должны были дать информанты, с учетом тематической классификации (опи-

сание объектов природы, отношения в семье и межличностные отношения, желания, чувства и т. д.),

в) проведена подготовительная работа с группой информантов, в ходе которой детям объяснялось, что их речью интересуются в целях пополнения будущего словаря ребенка-билингва. Следуя примеру В. К. Харченко, чтобы заинтересовать самых маленьких, им проигрывалась запись их первых реплик [5. С.10]. Отказ отвечать воспринимался спокойно.

2) Второй этап – это непосредственно этап интервьюирования. Вопросы предлагались на русском языке в произвольном порядке. Они строились таким образом, чтобы исключить односложные ответы. Интервьюирование информантов проходило без присутствия родителей (чтобы избежать поправок и подсказок с их стороны), в привычной для ребенка обстановке (в классах, где проходят занятия по русскому языку). Речь информантов фиксировалась с помощью аудиотехники (диктофона), после чего она несколько раз прослушивалась, дробилась на микрофрагменты и заносилась в банк компьютерных данных. Все неоднократно проверялось и уточнялось.

3) Следующим этапом стала расшифровка аудиозаписей на бумажные носители.

4) Четвертый этап - обработка информации, перенесенной на бумажный носитель, который включает:

а) выделение ключевых слов и сортировка реплик по ключевым словам.

б) корректировку собранного материала: часть материала не вошла в модель словаря в связи с тем, что некоторые реплики не поддавались расшифровке или их смысл остался неясен. Некоторые детские высказывания брались не полностью, так как не имели отношения к данному явлению, что графически обозначалось троеточием. С другой стороны, в данной модели словаря контексты высказываний берегутся, чтобы точнее передать речь, поэтому в отдельных словарных статьях встречаются реплики, не имеющие отношение к трактуемому слову, но обеспечивающие цельность восприятия речевой ситуации. В модели словаря опускались незначительные шероховатости обычной устной, неподготовленной речи ребенка. К таким шероховатостям отно-

сятся затянувшиеся паузы, самоперебивы, обилие слов, выполняющих функцию гезитации.

5) Пятым этапом стала разработка параметров словарной статьи. Словарная статья включает заголовочное слово, далее дается высказывание ребенка, после чего, если есть в картотеке, другое значение с другим «высказыванием-иллюстрацией». Внутри словарной статьи высказывания детей располагались по возрастному признаку (сначала высказывания младших детей, затем более старших). В словаре детской речи, по убеждению В. К. Харченко, «...правят бал детские контексты, расположение которых подчинено хронологическому принципу: оно отражает взросление детей-респондентов» [5. С. 4]. В круглых скобках помещены необходимые пояснения к той или иной реплике ребенка, чтобы, например, обрисовать ситуацию: долго думает, улыбнулся и т.п. В квадратных скобках в конце статьи указывается имя информанта и возраст с точностью до месяца.

При работе над моделью словаря мы столкнулись с рядом «лексикографических противоречий». Часть из них В. К. Харченко раскрывает в предисловии к «Словарю современного детского языка», который включает в себя около 10000 слов и свыше 15000 высказываний [5]:

1. *Противоречие между широтой словника и глубиной словарной статьи.*

2. *Противоречие между языковыми и концептуальными приоритетами при выборе трактуемого слова.*

3. *Противоречия между точностью фиксации устного слова и требованием элементарного редактирования.*

4. *Противоречие между количеством опрашиваемых и наблюдаемых детей и степенью изученности языковой личности ребенка.*

5. *Противоречие между необходимостью регулировать как гендерные, так и возрастные характеристики, не допуская превалирования определенного пола и определенного возраста.*

6. *Противоречия ввелингвистического и лингвистически ориентированного диалога с детьми.*

7. *Противоречия между целостностью высказывания и его возможной избыточностью для словарной статьи.*

8. Противоречия между общепринятой графикой и пунктуацией и словарными лакунами в отношении графической передачи речи ребенка.

9. Противоречия между количеством фиксации правильного и неправильного в детской речи.

При создании модели словаря речи ребенка-билингва мы придерживались пропорции, предложенной В. К. Харченко. Количество иллюстраций не должно соответствовать количеству слов в словаре. На одно слово мы старались дать минимум две иллюстрации, чтобы словарь не потерял «надежности» и в то же время «единичное» не подменило «типичное» [5. С. 6]. Однако встречаются слова с единичными иллюстрациями. Это объясняется, прежде всего, количеством опрошенных информантов.

Особую трудность представлял выбор трактуемого слова, и в действительности получалось, что речевое наполнение понятий расходилось по некоторым словарным статьям. В качестве примера рассмотрим следующие словарные статьи:

**Мужчина** - *Кому в жизни труднее: мужчине или женщине?* - Мужчине. - *Почему?* - Потому что мужчины ходят на работу. А мой папа ходит. Он не приходит пока... Он приходит, когда я уже сплю. Женщина укладывает меня и потом идет вниз. [Семен, 7 л. 3 м.]

**Женщина** - *Кому тяжелее, мужчине или женщине?* - Я думаю, женщинам, они должны работать там все, детей рожать хорошо. Они не много работают, но они должны дома делать, детей смотреть, вот так все... да. Мужчинам не очень, они работают, они деньги получают, они так много не делают в доме. [Диана, 10 л. 4 м.]

Поскольку речь детей первоначально записывалась на аудионосители, то при письменной обработке проводилось редактирование, убирались некоторые «шероховатости» устной речи, что также спровоцировало противоречие между точностью фиксации устного слова и требованием элементарного редактирования.

Следующим противоречием является противоречие между необходимостью не допускать превалирование определенного возраста и недостаточным владением русским языком у детей младшего дошкольного возраста. Согласно наблюдениям, дети

четырёх – пяти лет не могут в полной мере грамотно сформулировать мысль относительно того или иного понятия, в том числе и на русском языке. В результате чего возникает непонимание ситуации или переход на немецкий язык:

**Че** - *Какой твой любимый предмет?* - Чё? [Валерия, 6 л. 9 м.]

При создании модели словаря детской билингвальной речи задавались вопросы, целью которых не являлось получить толкование того или иного слова, а лишь добиться от ребенка описания ситуации, в которой слово может, с его точки зрения, употребляться. Подобным способом мы старались избегать получения детских толкований. Однако в речевых ситуациях толкования все же случались, но по инициативе ребенка, а не задавались специально интервьюером:

**Джунгли** (*Размышляет, где лучше жить, в городе или в деревне.*) – В городе можно делать все, что хочешь, а в джунгли ... там вот такие звери ... много. - *Ты сейчас рассказываешь про джунгли, а ты знаком со словом "деревня"?* - Да, я знаю. Это, где очень много дерева. [Миша, 7 л.1 м.]

Формируя словарную статью, мы, с одной стороны, стремились минимизировать временные отрезки, для чего часть информации, не относящейся к сути высказывания, опускалась, а с другой стороны, не разрывали высказывания так, что их доли относились бы к разным статьям. Особую проблему представляла графическая передача речи ребенка. С одной стороны, детская речь обладает своеобразной мелодикой, динамикой, с другой стороны, мы столкнулись с явлением переключения кодов и необходимостью записывать речь ребенка, когда русские слова перемежаются с немецкими. Данная проблема была решена следующим образом: немецкие слова, которые ребенок включал в свою речь, были зафиксированы по правилам немецкой орфографии, поскольку перед нами был не одноязычный информант, а информант-билингв, и созданная модель словаря рассчитана на людей, владеющих русским и немецким языком, т. к. без этих знаний невозможно понять языковой мир ребенка, говорящего на данных языках.

Еще одним противоречием, с которым мы столкнулись и которое было выделено В. К. Харченко, является противоречие

между количеством «правильного» и «неправильного» в детской речи [8. С. 7]. В этой связи перед нами стоял выбор, какие высказывания отображать в словарной статье. Ядром основы словарной статьи стали нормативные детские высказывания на соответствующее слово. Безусловно, в собранном материале присутствуют «неправильности» детской речи. В качестве иллюстративного примера они приводятся в том случае, когда эти «неправильности» не влияют на понимание контекста:

**Еврейский язык** - *Какие ты изучаешь языки?* - Еврейский, немецкий, но в большом классе еще буду английский учить. [Семен, 7 л. 3 м.]

**Еврит** - *Чем вы занимаетесь в школе?* - Евритом и немецком. [Миша, 7 л. 1 м.]

Следующим важным аспектом фиксации «неправильностей» детской речи является их своеобразие, которое необходимо показать в данной модели словаря. Используя в качестве иллюстративного материала высказывания, содержащие «неправильности», фиксируем особый языковой мир ребенка-билингва.

Другим противоречием, которое необходимо подчеркнуть, является противоречие между словом словарной статьи и ясностью контекста, в котором это слово употребляется:

**Квадрат** (*Поясняет, как можно сделать конверт.*) - Есть письмо - вот такой квадрат (*показывает*), а потом вот эту... три квадрата туда... потом вот так, потом вот так, а потом вот так. Все. [Миша, 7 л. 1 м.]

В приведенной модели словаря в качестве словарных заголовков не используются слова, возникшие в результате словотворчества и формотворчества, но они, безусловно, присутствуют внутри словарной статьи.

Модель словаря содержит как имена нарицательные, так и имена собственные (клички животных, географические названия, герои книг, мультфильмов, сказок, названия детских телепередач, компьютерных игр, певцы, писатели):

**Дед Мороз** - *Скоро Новый год. Ты написал письмо Деду Морозу?* - Все равно не спасет. Деда Мороза нету. Я знаю, что уже кто-то... По-настоящему его нет. Все время вот... только они передаются на Дед Мороза. Только обман. [Миша, 7 л. 1 м.]

Графическая фиксация фонетических особенностей детской речи обозначалась с помощью функции «выделение жирно»:

**Слова** - *На каком языке тебе больше нравится читать?*  
- Мне больше на немецком нравится, потому что больше слова понимаю, а на русском я не все понимаю. [Радион, 10 л.3 м.]

Словари детской речи содержат информацию, интересную не только лингвистам, но и психологам, педагогам, детским писателям, а также всем тем, кто профессионально связан с речью детей. По мнению В. К. Харченко, словарь детской речи «должен привлечь внимание взрослых людей не только к детской речи, которая, как мы постоянно убеждаемся, на порядок выше и интереснее наших привычных ожиданий, но и к своей собственной, взрослой речи, поскольку такой ... словарь обнажает творческую амплитуду, пластику использования родного языка, заставляет задуматься о важнейшей инструментальной функции слова, а также о необходимости продолжать фиксацию детской речи, сохраняя ее лингвистические сокровища там, где им положено храниться: в словарях разного типа, объема и целеполагания» [8. С. 12 - 13]. Все вышесказанное можно с полным правом отнести и к речи детей-билингвов, не забывая о том, что их речь как минимум в два раза интереснее, поскольку у таких детей обнаруживается высокий творческий потенциал в использовании двух языков.

#### **Библиографический список**

1. Каражаев, Ю. Д. Понятие «родной язык»: мифы и реальность [Текст] / Ю. Д. Каражаев // Национальные отношения и межнациональные конфликты. – Владикавказ, 1997. – С. 368-393.
2. Маркова, А. К. Психология усвоения языка как средства общения [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А. К. Маркова. - М., 1974. – С.52.
3. Харченко, В. К. Словарь детской речи [Текст] / В. К. Харченко. - Белгород: Белгородский гос. пед. ин-т, 1994. – С. 256.
4. Харченко, В. К., Голева, Н. М., Чеботарева, И. М. Парадоксы детской речи: Опыт словаря [Текст] / В. К. Харченко и др. - Белгород: Белгородский гос. пед. ун-т, 1995.- С. 152.

5. Харченко, В. К. Словарь-тезаурус детской речи. [Текст] / В. К. Харченко. - Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2001. - С. 216
6. Харченко, В. К. Словарь современного детского языка. В 2-х т. Т.1. А-О [Текст] / В. К. Харченко. - Белгород: Изд-во Белгородского гос. ун-та, 2002. - С.346.
7. Харченко, В. К. Словарь современного детского языка. В 2-х тт. Т.2. П-Я [Текст] / В. К. Харченко. - Белгород: Изд-во Белгородского гос. ун-та, 2002. - С.278.
8. Харченко, В. К. Словарь современного детского языка [Текст] / В. К. Харченко. - М: Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2005. - С.637.

© Н.С. Бурурузева

### **К вопросу о взаимодействии между читателем и печатными СМИ**

В последние десятилетия значительно изменился подход к изучению СМИ как поставщика информации и влиятельного общественного института. Господствовавшая долгое время теория об однонаправленном воздействии СМИ на аудиторию уходит на второй план. В настоящее время основные участники массовой коммуникации (СМИ и аудитория) рассматриваются как равноправные партнеры в социальном взаимодействии.

Целью нашего исследования стало проследить произошедший сдвиг в научной парадигме и рассмотреть основные уровни взаимодействия между читателем и печатными СМИ.

В.Г. Крысько дает следующее определение понятию «взаимодействие»: «это процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Именно причинная обусловленность составляет главную особенность взаимодействия, когда каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что определяет развитие объектов и их структур» [1. С. 163]. Таким образом, под социальным взаимодействием мы будем понимать процесс воздействия индивидов, социальных групп или общностей друг на друга в ходе реализации их интересов. Близкими к понятию



«взаимодействие» в социальном плане являются понятия «общение» и «коммуникация».

Б.Д. Парыгин характеризует общение как сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга. Этот процесс может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия людей, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимного влияния друг на друга, и как процесс их взаимного переживания и взаимного понимания друг другом [2. С. 27].

Термин «коммуникация» изначально употреблялся в узком механистическом смысле как «однаправленный процесс кодирования и передачи информации от источника и приема информации получателем сообщения». В теории связи или передачи кодов такая механистическая модель была предложена К. Шенноном. Она включала пять элементов: источник информации, передатчик, канал передачи, приёмник и конечную цель, расположенные в линейной последовательности, и в дальнейшем получила название «теории информации» [3. С. 14].

Добавление к этой модели понятия «обратной связи» Н. Винером обозначило переход к деятельностной модели коммуникации. Она трактовалась как «совместная деятельность коммуникантов, в ходе которой вырабатывается общий взгляд на вещи и действия с ними» [4. С. 8-11]. Более близкая к реальности человеческого взаимодействия в коммуникации динамическая модель стала активно использоваться и развиваться в гуманитарных науках: Т. Ньюком в психологии, Н. Луманом в социологии, К. Черри в семиотике и др.

В лингвистике идеи К. Шеннона проявились в интерпретации Р.О.Якобсона. Его модель коммуникации включает следующие элементы: адресант (передающий информацию, говорящий, пишущий, автор и т.д.), адресат (воспринимающий информацию, слушающий, читатель), сообщение (текст), контакт между адресантом и адресатом, контекст (включающий картину реального мира в том виде, в каком он отражается в конкретном речевом сообщении) и код [5. С. 306 - 317].

Во второй половине XX века теории коммуникации получают новое наполнение идеями философии диалогизма

М.М.Бахтина. Две его основные идеи весьма существенны и для понимания процесса коммуникации: во-первых, необходимым признаком любого высказывания является его обращенность, адресованность, то есть без слушающего нет и говорящего, без адресата нет и адресанта; во-вторых, всякое высказывание приобретает смысл только в контексте, в конкретное время и в конкретном месте [6. С. 72].

Данный подход определил актуальность изучения взаимодействия коммуникантов в рамках сообщения, представленного текстом. Н.С. Валгина трактует текст как «динамическую коммуникативную единицу высшего уровня, как речевое произведение адресанта, направленное адресату» [7. С. 29]. Текст представляет собой целостное завершенное образование, языковые единицы которого отбираются и комбинируются на основе как объективно-семантических связей, отражающих денотативное содержание текста, так и социально-субъективных связей, отражающих практическое назначение текста, его прагматическую установку, коммуникативную цель.

В рамках данного исследования представляется целесообразным рассмотреть реализацию процесса взаимодействия на конкретном примере, между читательской аудиторией и печатными СМИ. Вслед за Т.Г. Добросклонской мы понимаем СМИ как «совокупность технических средств, общественных организаций и человеческих ресурсов, которые задействованы в массовом распространении информации» [8. С. 10].

Во-первых, в основе взаимодействия между читателем и СМИ лежат отношения поставщика и потребителя информации, которые можно назвать «экономическим» взаимодействием. Деятельность СМИ, по мнению М.В. Горбаневского, обусловлена двумя группами целей: хозяйственными и коммуникативными. К первой группе целей относятся удовлетворение запросов инвесторов, получение прибыли от деятельности или рекламы. Ко второй - информирование аудитории, влияние на её сознание и поведение, взаимодействие, стремление разобраться в какой-то проблеме и найти способы ее решения. Очень часто хозяйственные цели СМИ определяют коммуникативные [9. С. 24].

Основная цель читателей - это удовлетворение информационных потребностей для ориентации в окружающей действи-

тельности, уточнения сложившейся у них картины мира, выбора линии поведения и решения проблемных ситуаций, достижения внутреннего равновесия и согласованности с социальной средой. Следовательно, в основе взаимодействия между СМИ и аудиторией лежит установление доверительных, конструктивных отношений, которые в условиях рынка могут трактоваться как взаимовыгодные и взаимоприемлемые [9. С. 40].

Во-вторых, взаимодействие между читателем и СМИ можно рассмотреть как общение равноправных членов коммуникации в рамках общества. А.В. Соколов представляет взаимодействие адресата и адресанта как единство двух процессов: с одной стороны – реализации коммуникатором предлагаемой модели социальной действительности (модель как система определенных знаний, ценностей, норм поведения), как бы «материализующейся», «опредмеченной» в сообщении СМИ, а с другой стороны – реализации аудиторией ожидаемой модели социальной действительности (модель как система информационных интересов, ожиданий), начинающейся с момента выбора источника информации и восприятия, «распредмечивания» конкретного сообщения [10. С. 29]. В данном аспекте коммуникативную деятельность аудитории можно представить как последовательность предкоммуникативной, коммуникативной и посткоммуникативной фаз [10. С. 31-35].

Предкоммуникативная фаза начинается с выбора читателем конкретного издания. Ясно осознаваемая потребность в получении интересующей его информации превращается в мотив, включающий в себя не только определенную цель, но и оценочный компонент по восприятию того или иного произведения.

С момента ознакомления с текстом начинается коммуникативная фаза. Многие отечественные психологи рассматривают чтение как один из видов познавательно-коммуникативной деятельности. Так, по мнению С.Л. Рубинштейна, в процессе чтения читатель определяет цели и задачи сообщения, соотносит новую информацию с ранее усвоенной, дает свою интерпретацию излагаемым в тексте фактам, спорит или соглашается с позицией автора, ищет связи между различными фактами, пытается воссоздать образ описываемой действительности [11. С. 416]. О.Л. Каменская трактовала такое взаимодействие как концептуальное,

т. к. в его основе лежит соотношение картин мира читателя и автора.

О том, какие мнения, оценки и выводы выработались у аудитории в процессе чтения публикации, можно выяснить в посткоммуникативной фазе. На этом этапе читатель может включиться в обмен мнениями не только на межличностном уровне, но и выйти на контакт с автором.

Одним из характерных способов взаимодействия читателя и печатных СМИ выступают письма читателей в редакцию издания. Из их содержания, согласно С.М. Гуревичу, редакция СМИ получает факты о событийной стороне жизни; оценочно-нормативную информацию в виде интерпретации авторами писем смысла происходящих событий, их ценностные ориентации; данные о состоянии массового сознания и общественное мнение. Кроме этого, письма читателей служат источником будущей тематики периодического издания, влияют на его структуру, выбор жанров публицистики, формы подачи материала [12. С. 68].

В-третьих, взаимодействие между читателем и печатными СМИ осуществляется на «внутритекстовом» уровне. Оно реализуется через ряд признаков, свойственных публицистическим текстам, а именно, диалогичности и оценочности.

По мнению Л.Р. Дускаевой, диалогичность, с точки зрения формы представления материала, призвана вовлечь читателя во взаимодействие и поддерживать его активность в процессе чтения. Она включает аспекты адресованности и ответственности и выражается целым арсеналом средств: вопросительные предложения, вопросно-ответные построения, этикетные формулы обращения, неполные предложения и др. В рамках внутреннего взаимодействия со своим читателем автор может уточнить какой-либо значимый факт, поставить риторический вопрос, поделиться своими непосредственными размышлениями [13. С. 73].

Г.Я. Солганик выделит оценочность как стилиобразующий фактор публицистики. На уровне содержания текста она призвана обеспечить взаимодействие смысловых позиций автора и читателя. Существует огромное многообразие средств выражения оценочности. На экстралингвистическом уровне оценочность проявляется в отборе и классификации фактов и явлений действительности, в их описании под определенным углом зре-

ния. Оценочность может быть заложена в композицию микро-текста, когда задающее тональность высказывание располагается в начале или конце текста.

Лингвистический аспект категории оценки составляет вся совокупность средств и способов ее выражения: фонетических, морфологических, лексических, синтаксических, отражающих элементы оценочной ситуации. Главным образом, оценочность реализуется лексико-семантическими средствами языка, выражающими ее эксплицитно и имплицитно, денотативно и/или коннотативно, прямыми номинациями, определениями-характеристиками и т.д. Различные виды тропов - это имплицитные оценки. Контекст, фразеологический оборот, квазисинонимическая ситуация и цитата - это эксплицитные оценки [14. С. 59 - 72].

Таким образом, в данной статье мы, во – первых, попытались проследить, как частная техническая теория информации, предложенная К.Шенноном, получила дальнейшее развитие и адаптацию в гуманитарных науках. Деятельностные модели коммуникации, включающие взаимодействие как системообразующий фактор, легли в основу многих подразделов лингвистики, психологии, социологии, социолингвистики, политологии, семиотики, литературоведения, социологии коммуникации, лингвистической прагматики и др.

Во - вторых, мы рассмотрели процесс взаимодействия между читателем и печатными СМИ как двунаправленную динамическую модель коммуникации, реализующуюся на трех уровнях: как поставщика и потребителя информации, как равноправных мыслящих субъектов общества и как опосредованный диалог между читателем и автором в рамках публицистического текста.

#### **Библиографический список**

1. Крысько, В.Г. Основной вопрос социальной психологии [Текст] / В.Г. Крысько // Вестник университета. Сер. Социология и управление персоналом. – Государственный университет управления. – 2000. – № 1.
2. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории [Текст] / Б.Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – С. 190

3. Shannon, C. The Mathematical Theory of Communication [Текст] / C. Shannon // The Bell System Technical Journal. – 1948. – Vol. XXVII. – № 3.
4. Кашкин, В.Б. Введение в теорию коммуникации [Текст] / В.Б. Кашкин // Учеб. пособие. – Воронеж.: Изд-во ВГТУ, 2000. – С. 175.
5. Jakobson, R.O. Linguistics and Poetics. Style in Language [Текст] / R.O. Jakobson, Cambridge, 1964. – С.420
6. Волошинов, В.Н., Бахтин, М.М. Марксизм и философия языка: Основные проблемы социологического метода в науке о языке [Текст] / В.Н. Волошинов. – М.: Лабиринт, 1993. – С. 235.
7. Валгина, Н.С. Теория текста [Текст] / Н.С. Валгина. – М.: Логос, 2003. – С.153.
8. Добросклонская, Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной медиаречи) [Текст] / Т.Г. Добросклонская. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – С. 177.
9. Горбаневский, М.В. Язык конфликта [Текст] / М.В. Горбаневский. – М.: ГЛЭДИС, 2002. – С. 127.
10. Соколов, А. В. Теория социальной коммуникации [Текст] / А.В. Соколов. – СПб., 2001. – С.200.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – С.705.
12. Гуревич, С.М. Газета: вчера, сегодня, завтра [Текст]: учеб. пособ. для вузов / С.М. Гуревич. – М., 2004. – С. 140.
13. Дускаева, Л.Р. Диалогическая природа газетных речевых жанров [Текст]: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Л.Р. Дускаева. – СПб, 2004.
14. Солганик, Г.Я. Лексика газеты. Функциональный аспект [Текст] / Г.Я. Солганик. – М.: Высшая школа, 1981. – С. 112.

© Ю.В. Бутько

**Тематическое поле *вредные привычки*  
в трансформированных паремиях**

Язык – это важнейший способ формирования и существования знаний человека о мире [6. С. 64]. Отражая в процессе

деятельности объективный мир, человек фиксирует в слове результаты познания. Проблемы, связанные с языковой личностью, решались и решаются с ориентацией на необходимость учета роли человеческого фактора в языке, что, в свою очередь, связывается с выявлением отношений между языком и картиной мира [12. С. 48]. Языковая картина мира – совокупность механизмов вербализации сведений о мире [5. С. 33]. Это комплекс языковых средств, в которых отражены особенности этнического восприятия мира, «совокупность представлений народа о действительности, зафиксированных в единицах языка, на определенном этапе развития» [8. С. 6]. Как следует из данного определения, языковая картина мира – не статичное образование, она подвержена влиянию изменений в общественной жизни и сознании людей.

Прототипическая, или общая для всех представителей лингвокультурного сообщества (ЛКС) часть в картине мира составляет основу универсальной составляющей ее структуры. Это часть социально разделяемого знания, присущего любой лингвокультуре [2. С. 30].

Языковая картина мира создается разными красками, наиболее яркими, по мнению В.А. Масловой, являются мифологемы, образно-метафоричные слова, фразеологизмы, символы, паремии и др. [6. С. 37].

О непосредственной связи паремий с национальной культурой, ее самобытностью говорят многие исследователи [11; 6; 3; 4; 9; 7]. Можно проследить эту связь на основе географических названий, исторических мотивов, некоторых деталей быта и обычаев. Паремии рассматривают как один из основных «кодов» культуры, как «язык веками формировавшейся обыденной культуры» [11. С. 219, 241]. Само понятие культуры является одним из ключевых в работах, посвященных анализу фразеологических и паремиологических единиц; по наблюдениям ученых, именно эти языковые пласты обнаруживают самую непосредственную связь с материальной, социальной и духовной средой существования языковой общности, именно в них находит свое проявление рациональная самобытность народа [3. С. 67]. Язык рассматривается как часть культуры, он участвует в хранении, воспроизводстве и передаче культуры [11. С. 224].

да, интерпретацию актуальных и исторических событий» [7. С. 574], маркирована социальной, нормативной оценкой, соотношенной с мировосприятием человека эпохи демократизации и глобализации.

В массиве ТП, исследованных методами лингвокультурологического и компонентного анализа, выделены несколько тематических полей: политика, государство; средства массовой информации; криминальный мир, охрана правопорядка; компьютерные технологии; социальные проблемы, качество жизни; деньги, богатство – бедность; брак, семья, дети; любовь, сексуальные отношения; женщины; здоровье, болезни, медицина; вредные привычки и т.п. В данной статье более подробно рассмотрено тематическое поле *вредные привычки*.

Данное тематическое поле, представленное 113 единицами (5,1%), является одним из самых многочисленных в рабочей выборке (2195 ед.), что само по себе симптоматично: питье на Руси всегда было проблемой, а в настоящее время к этому пороку добавилась распространившаяся с огромной скоростью наркомания. К тому же, процент курящих в России один из самых высоких среди развитых стран. Курят 69 процентов мужчин и 36 процентов женщин. Сегодня дети начинают курить уже в 7 лет. К 11-му классу курят 60 процентов мальчиков и 37 процентов девочек. В 15 лет каждый десятый из них имеет выраженную никотиновую зависимость [1]. Несмотря на факты статистики, по данным количественного и качественного анализа (8% единиц данного тематического поля) в «антипословичной» картине мира проблема курения таковой не осознается: *Курение сокращает сигарету* [14. С. 236]; *Курение – медленная смерть! А мы и не торопимся...* [14. С. 236]; *Капля никотина убивает лошадь, а капля Fairy убивает жирную лошадь* [14. С. 212].

Таким образом, семантика ТП о курении сводится к формуле: *курить вредно, а умирать здоровым жалко*.

В ТП о наркотиках представлены все виды распространенных наркотиков, что свидетельствует об определенном резонансе темы в общественном сознании: *Молоко вдвойне вкусней, если в нем есть конопля* [14. С. 268]; *Игла что дышло: куда повернул, туда и вышла* [14. С. 181]; *Серп и молот – коси и забивай* [14. С. 434]; *И на нашей улице КамАЗ с анашой перевер-*



нется [14. С. 508]; *Оторвали Мишке нос, чтоб не пыхал дихлофос* [14. С. 263]. «Детская» интертекстема в основе неслучайна: вдыхание ядовитых паров с целью наркотического опьянения – проблема, распространенная в детской и подростковой среде неблагополучных слоев населения.

Лингвокультурологический анализ самой многочисленной группы данного тематического поля – ТП об алкоголе (83%) выявил, что пьянство в ЯКМ россиянина не отрицается, а иронично представляется неизбежным и неотъемлемым компонентом российского бытия: *Такая нам досталась доля, нам не прожить без алкоголя!* [14. С. 139]; *Быстро выпитый стакан не считается налитым* [14. С. 460]; *Питие определяет сознание* [14. С. 54]; *Какой быстрый ездок не любит «Русской»?* [14. С. 419]. Несмотря на явные стёб и ёрничество, образ потребления спиртных напитков скорее положительный (лексемы *хороший, лучше*): *Если все же спирт замерзнет, я его не брошу, буду грызть его зубами, потому что он хороший* [14. С. 263]; *От Парижа до Находки нет напитка лучше водки* [14. С. 342].

Обращает на себя внимание сочетание в ТП нравственной категории *дружба* и порока пьянства: *Друг познается в питье* [14. С. 143]; *С кем поведешься, с тем и наберешься* [14. С. 357]; *Хлеб съешь сам, водку выпей с другом, импортную говядину отдай врагу* [14. С. 179].

Отразились в семантике данного тематического поля привычка россиян благодарить за услуги (от сантехников до врачей и преподавателей) алкогольной продукцией: *Спасибо в карман не положишь, в стакан не нальешь* [14. С. 455]; *Спасибо в стакан не нальешь и в постель не положишь!* [14. С. 455], и времена антиалкогольной кампании времен М.С. Горбачева, и дефицит алкогольной продукции, вызвавший необходимость домашнего производства «огненного напитка»: *Самогон – ваш враг. Гоните его!!!* [14. С. 69]. Каламбур основан на полисемии *гнать*: 1) грубо удалять, принуждать удалиться 2) добывать посредством перегонки (спец.). Сталкиваются общеупотребительное и специальное значения глагола.

Наблюдается 1) оправдание пагубной привычки и поведения принявших алкоголь людей: *Если наука победит алкоголизм, люди перестанут уважать друг друга* [13. С. 289]; *Окон-*

чательная формулировка закона Архимеда: *на тело, погруженное в сорокаградусную жидкость, не действуют никакие законы*» [14. С. 479]; 2) перекалывание ответственности на внешний мир: *А зеркало с утра опять с похмелья!* [14. С. 190]; 3) обязательное присутствие алкоголя на всех уровнях – от бытового до официального: *Сколько гостя ни корми, [он] все равно напьется* [14. С. 73]; *Встречи без галстуков позволяют больше заложить за воротник* [14. С. 87]. Лишь в 2 (!) ТП данный порок 1) осознается как проблема, борьба с которой ведется: *Пьянство у нас в крови. Борьба с ним – в печенках* [14. С. 398]; 2) напрямую порицается: *Да отсохнет рука поддающего* [14. С. 190], но библеизм в основе в сочетании с жаргонным корнем *поддавать* (выпивать) создает комических эффект, поэтому никакого воспитательного воздействия данная ТП иметь не может.

Представлены основные виды алкогольной продукции разной крепости: пиво, водка, вино, коньяк, самогон: (1) *Истина в вине! Осталось узнать только в чьей!* [14. С. 207]; (2) *Не водкой единой пьян человек!* [14. С. 521]; (3) *Земли – крестьянам, заводы – рабочим, пиво – мне* [14. С. 190]; (4) *Человек – это промежуточное звено эволюции, необходимое для создания венца творения природы – рюмки коньяка и дольки лимона* [14. С. 539]; (5) *Готовь лыжи летом, а самогон втихаря* [14. С. 424]. Прототипами выступают самые разнообразные ПФ (что свидетельствует об определенном интеллектуальном уровне создателей ТП) – от мудрости древних (1) и библеизмов (2) до революционных лозунгов (3) и формулировок учебной программы (4); не обошлось и без классических русских пословиц (5).

Печальный итог: при подобной популярности алкоголя среди российского населения остается лишь уповать на то, что *Народ, привыкший ходить на бровях, не поставит на колени!* [14. С. 288]. Хочется надеяться, что за стёбом и едкой иронией ТП скрывается осознание необходимости борьбы с пьянством или, по меньшей мере, воспитания культуры питания.

Не все ТП закрепятся в языке, но на момент своего присутствия в нем и выполнения свойственных им функций они с успехом служат отражению народного менталитета и закреплённых за ними фрагментов языковой картины мира, отражая

языковую динамику [7. С. 576]. А это ключ к непрерывному движению и развитию языка.

### Библиографический список

1. Апресян, В. Ю. Языковая картина мира и системная лексикография [Текст] / В. Ю. Апресян, Ю. Д. Апресян, Е. Э. Бабаева, О. К. Богуславская, Б. Л. Иомдин, И. Б. Левонтина, А. В. Санников, Е. В. Урысон / отв. ред. Ю. Д. Апресян. – М.: Языки славянских культур, 2006. – С. 912
2. Газета «Весть» [электронный ресурс]. - Режим доступа. - [www.vest-news.ru](http://www.vest-news.ru)
3. Гришаева, Л. И., Попова, М. К. Картина мира как проблема гуманитарных наук [Текст] / Л. И. Гришаева, М. К. Попова // Картина мира и способы ее репрезентации: научные доклады конференции «Национальные картины мира: язык, литература, культура, образование» (21-24 апреля 2003 г., Курск) / ред. Л. И. Гришаева, М. К. Попова. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2003. – С. 13-38.
4. Иванова, Е. В. Пословичные картины мира (На материале англ. и рус. пословиц) [Текст] / Е. В. Иванова. – СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2002. – С.155.
5. Красных, В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология [Текст]: курс лекций / В. В. Красных. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – С. 284.
6. Кубрякова, Е. С. Сознание человека и его связь с языком и языковой картиной мира [Текст] / Е. С. Кубрякова // Филология и культура / ред. Н. Н. Болдырев – Тамбов: ТГУ, 2003. – С. 32-34.
7. Маслова, В. А. Лингвокультурология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – С. 208.
8. Мелерович, А. М. О способах репрезентации национальной языковой картины мира в словаре Х. Вальтера и В. М. Мокленко «Антипословицы русского народа» [Текст] / А. М. Мелерович // Слово в словаре и дискурсе: сборник научных статей к 50-летию Харри Вальтера. – М.: ООО «Изд-во «Элпис», 2006. – С. 570-576.

9. Попова, З. Д., Стернин, И. А. Язык и национальная картина мира [Текст] / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2002. – С. 60.
10. Привалова, И. В. Интеркультура и вербальный знак (лингвокогнитивные основы межкультурной коммуникации). [Текст] / И. В. Привалова. Монография. – М.: Гнозис, 2005. – С. 472.
11. Рылов, Ю.А. Аспекты языковой картины мира: итальянский и русский язык [Текст] / Ю.А. Рылов. – М.: Гнозис, 2006. – С. 304.
12. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты [Текст] / В. Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – С. 288.
13. Тхорик, В. И., Фанян, Н. Ю. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация [Текст] / В.И. Тхорик, Н.Ю. Фанян. Учебное пособие. Второе изд. – М.: ГИС, 2006. – С. 260.
14. Вальтер, Х., Мокиенко, В. М. Антиполовицы русского народа [Текст] / Х. Вальтер, В. М. Мокиенко. – СПб.: Издательский Дом «Нева», 2005. – С. 576.

© П. А. Власов

### Денотативный компонент в семантике абстрактных существительных

Современный этап развития языкознания характеризуется постепенным переходом от логико-рационалистических взглядов на проблему значения к рассмотрению процессов функционирования значения в сознании индивида. Эта тенденция сопровождается как появлением новых концепций в русле различных направлений или научных школ, так и введением новых терминов, призванных объединить в своей семантике весь план содержания, стоящий за определенным словом. Во второй половине 20-го века сформировались два влиятельных направления лингвистической науки – психолингвистика и когнитивная лингвистика, для которых понятие значения является главным объектом исследования. Основное отличие в рассмотрении проблемы значения заключается в смещении акцента от системы языка к сознанию и далее к языковой личности, что связано с

общей тенденцией перехода к так называемому принципу антропоцентричности, характерной для большинства гуманитарных наук конца 20-го века.

В процессе развития новых парадигм в изучении плана содержания слова было предложено множество новых терминов, которые выделяют те или иные аспекты проблемы значения. К числу основных понятий, составляющих научный аппарат психолингвистики и когнитивной лингвистики, относятся: *концепт, фрейм, прототип, сценарий (скрипт)*. Предложенные термины охватывают гораздо более широкий объем содержания, чем традиционные понятия *значение* и *смысл*, и включают в себя не только некоторые элементарные конститuentы значения, но также всю совокупность семантических связей и отношений, закрепленных за определенным словом. В связи с этим понятие *ассоциативная связь*, предложенное Ф. Соссюром в «Курсе общей лингвистики», было пересмотрено в рамках психолингвистики и когнитивной лингвистики с точки зрения учета роли опыта индивида в усвоении и понимании значений слов. Вместо традиционного тезиса о неразрывности формы и значения слова было предложено понятие *ассоциативного значения*; оно «...сформировалось в ходе поисков специфической внутренней структуры, глубинной модели связей и отношений, которая складывается у человека через речь и мышление, лежит в основе "когнитивной организации" его многостороннего опыта и может быть обнаружена через анализ ассоциативных связей слова» [2. С. 105].

Для того, чтобы понять, в чем именно заключается критика тезиса о неразрывной связи между формой и значением слова, необходимо четко различать собственно систему языка и способы организации и хранения языковых знаний в сознании индивида. Вполне естественно предположить, что значение, хранящееся в мозге, отличается от словарной статьи и речь должна идти о различных формах репрезентации значений. Словарная статья составляется с учетом определенных правил, различающихся в зависимости от типа словаря. Функционирование значения в сознании осуществляется на основе психофизиологических законов. Так называемый «поворот к языку», во многом связанный с именем Ф. де Соссюра, дал толчок к исследовани-

ям, в которых система языка стала отправным пунктом для выводов о функционировании слова в сознании. Связь между акустическим образом и понятием является системной и вследствие этого обязательной и неразрывной. Ф. де Соссюр рассматривал, прежде всего, не предметы действительности, а их отображения; «акустический образ» – это отображение звучания, а «понятие» – отображение предмета. Использование термина «ассоциативная связь» является следствием взгляда Ф. де Соссюра на язык как на психический феномен. Однако, используя этот термин, он имел в виду, прежде всего, систему языка. В дальнейшем многие лингвисты, говоря о функционировании слова в сознании, использовали термин «ассоциативная связь» именно в понимании Ф. де Соссюра, т. е. рассматривали ее как системную и неразрывную. Другими словами, то, что, по мнению лингвистов, характерно для слова в языковой системе, должно быть характерно и для его функционирования в психике. Эта точка зрения способствовала взгляду на значение как «статическую» сущность, пребывающую в сознании в определенной и четко ограниченной форме (прежде всего понятии), которая осознается при восприятии определенного звучания (экспонента). Основное следствие такого взгляда заключается, по мнению А. Залевской, в том, что «...восприятие словоформы неизбежно предполагает всплывание в памяти только одного, закрепленного за этой словоформой, значения» [1. С. 105]. Подобный подход был подвергнут критике со стороны психологов и психолингвистов (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев), которые понимают значение как процесс. Исследователи, придерживающиеся данной трактовки значения, рассматривают его идентификацию как сложный многомерный процесс поиска, а не как «механическую» реакцию на определенный звучание.

Однако в то же время понятие «ассоциативной связи» остается центральным в анализе проблемы значения в психолингвистике, а ассоциативный эксперимент становится одним из основных методов выявления семантических связей слова. Хотя результаты ассоциативных экспериментов не всегда поддаются однозначному толкованию, они, как отмечает А. Залевская, помогают «...проследить реализацию денотативного значения исследуемого слова (ср.: ДЕРЕВНЯ – *город*), актуализацию рефе-

рента (ДЕРЕВНЯ – *Лужки*), некоторого наглядного образа или представления (ДЕРЕВНЯ – *лес*, ДЕРЕВНЯ – *гриб*)» [1. С. 106], а также отражают эмоциональный, оценочный и стилистический компоненты значения слов-стимулов.

«Признание ассоциативной природы всех (любых) проявлений того, что принято называть значением слова, ведет к трактовке значения как процесса соотнесения идентифицируемой словоформы с некоторой совокупностью единиц глубинного яруса лексикона, отражающей многогранный опыт взаимодействия индивида с окружающим миром» [1. С. 107].

Роль опыта взаимодействия индивида с окружающим миром также подчеркивается Дж. Лакоффом в выдвинутом им тезисе о воплощенности мышления: «Это означает, что структуры, образующие нашу концептуальную систему, имеют своим источником наш чувственный опыт и осмысляются в его терминах» [3. С. 13].

Ниже представлены результаты направленного ассоциативного эксперимента, целью которого было выявить, каким образом абстрактные существительные связаны с действительностью. Или, другими словами, насколько сильна ассоциативная связь между словом-стимулом и реакциями, отражающими предметы и ситуации из повседневного опыта индивида. Традиционным термином, “отвечающим” в семантике за предметную отнесенность, является термин *денотат*. Под денотатом мы, вслед за профессором Л. Н. Черкасовым, понимаем «инвариант референтов одного класса (типа, вида), доступного восприятию только в составе референта» [5. С. 4]. При общей предметной отнесенности словом обозначается *денотат*, а при частной (в конкретной речевой ситуации) – *референт*. Денотат является *объектом* обозначения, а референт – *предметом* обозначения. В связи с проведенным терминологическим различием мы рассматриваем каждую реакцию, относящуюся к конкретной лексике, как денотат.

**Быт** – количество испытуемых 96 человек (студенты 2-3 курсов), количество полученных реакций – 295.

*Посуда* – 40; *дом* – 34; *обыденность*, *рутина* – 21; *хозяйство* – 19; *семья* – 16; *уборка (делать уборку)* – 12; *жизнь, устройство жизни* – 11; *мебель* – 9; *кухня* – 8; *хлопоты* – 8; *работа*

– 7; готовить еду – 7; еда – 7; мыть полы – 6; брак (муж/жена) – 5; очаг – 5; метла – 5; уют – 4; пылесос – 4; интерьер – 4; мыть посуду – 4; плита – 4; стирка – 3; телевизор – 3; дом. животные – 3; таз – 3; стиральная машина – 3; холодильник – 3; огород – 2; мыло – 2; стол – 2; ссора – 2; уют – 2; гладить белье – 2; единичные реакции – культура, традиции, народ, раковина, носки, комната, ржавчина, имущество, суп, нравы, магазин, мусор, будильник, школа, обед, тостер, ведро, печка, ремонт, переезд, запах еды, пыль, тряпка, покупки.

**Религия** – 96 человек, количество реакций – 381.

Церковь – 54; Бог – 53; вера – 42; конфессии (христианство, мусульманство, буддизм, иудаизм) – 41; молитва – 19; крест – 19; храм – 19; икона – 18; священник – 17; библия – 11; свеча – 9; монах – 8; служба – 8; надежда – 5; ладан – 4; прихожане – 4; монастырь – 4; Папа Римский – 3; мораль – 3; Иисус – 3; любовь – 3; исповедь – 2; пост – 2; поклонение – 2; Рождество – 2; единичные реакции – святость, кладбище, инквизиция, еретик, идеология, духовность, опиум, жертва, ряса, сердце, крещение, патриарх, ангел, идол, дорога, свет, Коран.

**Страх** – 96 человек, 234 реакции.

Темнота – 30; боязнь – 23; смерть – 17; экзамен – 14; дрожь – 14; одиночество – 9; ужас – 9; болезнь – 7; кошмар – 6; пауки – 5; мурашки – 5; пот – 5; частое сердцебиение – 5; паника – 4; кровь – 4; фильмы ужасов – 4; боль – 4; тишина – 4; неуверенность – 4; неизвестность – 3; нервы – 3; оцепенение – 2; закон – 2; наказание – 2; дискомфорт – 2; слезы – 2; адреналин – 2; опасность – 2; маньяк – 2; наказание – 2; стресс – 2; единичные реакции – онемение, опустошение, смятение, нервозность, неожиданность, неприятность, тоска, испуг, море, шантаж, маски, темные силуэты, крик совы, холод, лес, испуг, нападение, медузы, катастрофа, слабость, крик, преступление, абстрактность, потусторонний мир, кладбище, перед выбором, измена, непонимание, эхо, мыши, голод, песок, йодированная соль, лягушки, высота, женщины.

**Движение** – 96 человек, 231 реакция.

Бег – 29, жизнь – 27, ходьба – 18; дорога – 14; скорость – 13; спорт – 10; машина – 9; физкультура – 7; транспорт – 7; человек, люди – 5; полет – 4; развитие – 4; танец – 4; плавание –



4; перемещение – 4; зарядка – 4; молекулы – 4; поездка – 3; поезд – 3; время – 3; автобус – 3; ноги – 3; Москва – 3; здоровье – 2; цель – 2; велосипед – 2; часы – 2; действие – 2; прогулка – 2; радость – 2; свет – 2; единичные реакции – эмоции, рост, дискотека, город, черепаха, эрудиция, прыжки, шаги, сердцебиение, приключение, оживленность, двигатель, подвижность, река, самолет, лодка, волны, усталость, светофоры, выносливость, мышцы, головастики, лыжи, коньки, баскетбол, игра, вектор, песок, пузырьки, пробка.

Как видно из приведенных результатов, общее количество реакций, обозначающих денотаты, превышает число реакций, выраженных абстрактной лексикой. Это подтверждает высказываемый психолингвистами тезис о том, что источником формирования даже абстрактных понятий является чувственный опыт индивида. Как правило, ассоциации отражают тот фрагмент опыта, с которым связано слово-стимул. В случае со словами *быт* и *религия* большинство реакций относятся к области референции, связанной с повседневным опытом индивида и выраженной как в виде отдельных денотатов, так и в сценариях и образах различных ситуаций. Денотативные реакции на слово-стимул *страх* разделяются на два вида: это либо то, что вызывает страх (*темнота, науки, экзамен* и т. д.), либо различные проявления страха, также имеющие чувственную основу (*дрожь, мурашки, сердцебиение* и т. д.). В случае со словом *движение* большинство денотативных реакций составляют динамические образы, по отношению к которым может быть употреблено слово-стимул.

Мы хотим обратить внимание на одну особенность в способах отображения денотативного компонента в сознании индивида. Она заключается в том, что помимо слов-реакций, обозначающих отдельный денотат, большой процент составляют слова-реакции, обозначающие различные фрагменты опыта, в которых несколько денотатов объединены на основе определенных отношений. Это различие можно проследить на примере таких слов-реакций, как *метла* и *уборка*. Если образ, закрепленный за словом *метла*, представляет собой ментальный коррелят объекта обозначения, то в случае со словом *уборка* такого коррелята нет, поскольку образ, связанный с этим словом, может

включать различные денотаты на основе их связи в какой-либо ситуации или сценарии. Как было упомянуто выше, под объектом обозначения мы понимаем денотат. Однако каждый денотат отображается в сознании в виде ментального образа, который необходим для осуществления актов идентификации и категоризации предметов действительности. Для обозначения этого ментального образа мы используем термин *денотема*.

Образы, составляющие основу планов содержания слов *метла* и *уборка*, представляют различные виды отображения действительности. На наш взгляд, использование одного термина *денотат* для обозначения этих образов не учитывает их различия. В этой связи для обозначения фрагментов опыта, включающих несколько денотатов на основе их связи (пространственных отношений, функции и т. д.), мы находим более удачным термин *десигнат*, а для ментальных образов, отображающих эти фрагменты опыта в сознании, – термин *десигема*.

#### Библиографический список

1. Залевская, А. А. Психолингвистические проблемы семантики слова [Текст] / А. А. Залевская // Психолингвистические исследования. Слово. Текст. Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005.
2. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику [Текст] / А.А. Залевская. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999.
3. Лакофф, Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении [Текст] / Дж. Лакофф. – М.: Языки славянской культуры, 2004.
4. Соссюр, Ф. де. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1999.
5. Черкасов, Л. Н. Проблемы слова. Попытка решения [Текст] / Л. Н. Черкасов // Язык и общество: Диалог культур и традиций: сборник материалов Международной научной конференции «Чтения Ушинского». Вып. 7.– Т. 2. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – С. 6–14.

В своих рассуждениях относительно проблемы десигната и десигнативного значения мы во многом отталкиваемся от различия в семантике компонентов, которые многие лингвисты относят к денотативному слою значения. Так, например, в работе «Лингвистическая семантика» И. М. Кобозева рассматривает денотат как передаваемую языковым выражением информацию о внеязыковой действительности, о том реальном или воображаемом мире, о котором идет речь [1. С. 58]. Автор также разделяет понятия «виртуальный денотат» и «актуальный денотат». Под виртуальным денотатом понимается «множество объектов мира дискурса (предметов, свойств, ситуаций и т. д.)», которые обозначаются определенным языковым выражением [Там же]. «Актуальный денотат языкового выражения – это тот предмет или ситуация из мира дискурса, которые имеет в виду говорящий, употребляя это выражение в речи [Там же]». И. М. Кобозева, чтобы не смешивать два вида денотатов, предлагает использовать вместо термина «актуальный денотат» термин *референт*, а вместо термина «виртуальный денотат» – термин *денотат*.

На наш взгляд, данный подход объединяет слова, семантика которых имеет значительные различия как в способах формирования, так и в функционировании в смысловых образованиях более высокой степени обобщения (классах, категориях и т. д.). Исходя из предложенного профессором Л. Н. Черкасовым определения денотата как инварианта референтов одного класса (типа, вида), доступного восприятию только в составе референта [4. С. 7–8], мы не можем рассматривать в качестве денотата отношения и свойства (если они не доступны восприятию в составе референта), а также ситуации, из которых эти свойства и отношения выделяются. Для обозначения этих элементов мы используем термин *десигнат*.

Помимо различий в семантике денотата и десигната существует еще одна проблема, связанная с употреблением некоторыми авторами термина *денотат* для обозначения объектов и явлений материальной и нематериальной действительности. Так, например, Ю. С. Степанов рассматривает *денотат* как предмет

обозначения и как опознавательное отражение предмета обозначения в сознании, а термин *референт* как синоним термина *денотат* [З. С. 356]. Для того, чтобы избежать употребления одного термина по отношению к явлениям материальной и ментальной действительности, мы будем использовать термины *денотат* и *денотема*. Мы также дифференцируем термины *объект* и *предмет обозначения* как материальную абстракцию (результат обобщения референтов одного класса) и конкретный референт, обозначаемый в речевой ситуации.

Итак, денотат – это инвариант референтов одного класса, доступный восприятию лишь в составе каждого референта данного класса. Денотат является объектом обозначения, а референт – это конкретный предмет обозначения в акте речи. Каждый денотат представлен в сознании в виде ментального образа, включающего в себя отображения существенных признаков предметов одного класса. При восприятии референта денотема возбуждается, в результате чего референт осознается как член класса. Таким образом происходит категоризация предмета восприятия и идентификация его, если он знаком реципиенту. Для примера воспользуемся семантическим треугольником Огдена-Ричардса. Так, слово *стол* связано, с одной стороны, с денотатом (значением), а с другой — с денотатом, или классом СТОЛЫ. В общем случае употребления в качестве объекта обозначения будет выступать денотат, а в конкретной речевой ситуации референт какой-либо представитель данного класса. Здесь важно подчеркнуть, что фактически характер контекста не играет решающей роли для акта категоризации, поскольку независимо от ситуации референт *стол* всегда содержит признаки, необходимые для его идентификации и классификации.

Следует отметить, что все перечисленные термины имеют отношение к предметам и объектам действительности, которые выступают в качестве означаемых языковых знаков. Однако, как уже было отмечено, в качестве означаемых могут выступать также свойства, отношения, состояния, абстрагированные от своих носителей (денотатов). Для обозначения этих элементов мы используем термин *десигнат*.

Главное отличие десигната от денотата заключается в том, что десигнат не является предметом восприятия. Десигнат

определяется на основе опыта (ситуации), в котором присутствует как минимум один денотат — носитель признака. Денотат приобретает данный признак только в контексте ситуации, когда находится в определенном отношении с другим денотатом. Десигнат может выступать также и в качестве такого отношения. Очевидно, что в словарной статье дефиниция десигната должна содержать две части, в одной из которых представлен денотат, а во второй — описание ситуации, в которой этот денотат приобретает признак (ср. Учитель — лицо, которое обучает к-л ч-л (Ожегов)). По аналогии с терминами *денотат* и *денотема* мы проводим различие между терминами *десигнат* и *десигнема*, где десигнат относится к материальной действительности, поскольку отношения и ситуации носят объективный характер, а десигнема представляет собой отражение десигната в сознании.

Слова с десигнативным значением, в отличие от денотативной лексики, отсылают не к конкретному референту, а к ситуации, в которой этот референт приобретает десигнативное значение, поэтому по отношению к десигнату нельзя воспользоваться остенсивным обозначением. В случае с денотативным словом мы можем указать на какой-либо предмет и назвать его, опираясь на денотема (известное нам значение слова, помогающие идентифицировать референт). Для того чтобы появилась возможность остенсивного обозначения десигната, необходимо воссоздать типичную ситуацию, в которой его можно идентифицировать. Этот факт можно проиллюстрировать на примере обращений. Когда мы находимся в помещении библиотеки, то мы становимся *читателями*, в каком-либо транспорте — *пассажирами*, в учебном заведении *студентами* или *преподавателями*, в больнице *врачами* или *пациентами* и т. д. В этих ситуациях мы можем указать на какого-либо человека и в зависимости от контекста назвать его одним из приведенных слов. Если провести аналогию между денотативным и десигнативным словом на примере семантического треугольника, то десигнативное слово также с одной стороны связано со значением (десигнемой), а с другой, с ситуацией или контекстом, в котором какой-либо денотат является референтом. Основное отличие здесь заключается в том, что если в случае с денотативным словом характер контекста не играет решающей роли для акта референции, то в

случае с десигнативным словом всегда необходим определенный контекст, в котором это слово может быть употреблено по отношению к какому-либо денотату.

Еще одно отличие в семантике денотата и десигната, вытекающее из предыдущего размышления, заключается в том, что образ, возникающий в сознании при восприятии десигнативного слова, более сложен (объемен). В повседневной жизни при идентификации какого-либо референта мы, как правило, редко анализируем вопрос о наличии в его составе тех или иных признаков, руководствуясь его внешним соответствием целостному образу представителя данного класса, в основе которого лежит денотема. Поэтому образ, составляющий основу семантики денотата, не содержит образы ситуаций в качестве необходимого элемента. Слово, обозначающее десигнат, вызывает в сознании образ типичной ситуации, в которой, при необходимости, присутствуют образы нескольких денотатов, а их отношения выступают в качестве значения (десигнемы).

Кроме десигнатов, которые можно определить как признак/отношение, абстрагированный от своего носителя, существует еще один тип десигнатов, который отличается более высоким уровнем обобщения. Данный вид десигнатов представляет собой ситуации, которые определяют и ограничивают отношения денотатов, а десигнема отражает фрагмент опыта, в рамках которого осуществляется последовательность определенных и, как правило, стереотипных действий (сценариев). Отличительной чертой подобных десигнатов является то, что они обозначают ситуации, а не отношения, которые реализуются в данной ситуации. Примером подобного рода десигната может служить слово *уборка*. В качестве компонентов фрейма данного концепта выступают сценарии: 'вытереть пыль', 'мыть полы', 'пылесосить' и т.д.

Ниже для объяснения семантических особенностей десигнатов мы приводим результаты направленного ассоциативного эксперимента, позволяющие проследить, по какому пути осуществляется связь между словом-стимулом (десигнативным словом) и его ассоциатами (реакциями). В качестве материала были использованы слова, обозначающие социальные роли.

**Сосед** – количество испытуемых 28 человек (студенты), количество полученных реакций – 105.

*Квартира* – 14; *дом* – 13; *человек, живущий рядом* – 9; *друг* – 9; *парта* – 6; *потоп* – 5; *помощник* – 5; *подъезд* – 4; *лестничная площадка* – 4; *шум* – 3; *собеседник* – 3; *соль* – 3; 2 *реакции* – *балкон, комната, сплетни, окно, общение; единичные реакции* – *машина на газоне, зависть, тапки, сигареты, глазок, переезд, соседняя дверь, жалобы, «убавь музыку», спички, болтун, списывать, урок, долг, вредность.*

**Студент** – 28 человек, количество реакций – 163.

*Сессия (экзамен, зачет)* – 30; *вуз (университет, институт)* – 22; *лекции* – 14; *семинар* – 10; *учебники* – 9; *тетрадь* – 7; *стипендия* – 4; *зачетка* – 4; *домашнее задание* – 4; *бессонные ночи* – 3; *общезжитие* – 3; *преподаватель* – 3; *студенческий билет* – 3; *молодость* – 3; *библиотека* – 3; *бедность* – 3; *голод* – 3; *аудитория* – 2; *парта* – 2; *веселье* – 2; *профессия* – 2; *единичные реакции* – *кефир, лапша «Ролтон», прогул, стул, деканат, реферат, столовая, распечатки, шпиргалки, самостоятельность, сознательная жизнь, ответственность, самоподготовка, «умение лавировать в различных ситуациях», долги, диплом, практика, я.*

**Врач** – 28 человек, 208 реакций.

*Лекарства* – 30; *больница* – 27; *белый халат* – 19; *болезнь* – 16; *градусник* – 10; *медицинские приборы* – 9; *человек, который лечит*, – 8; *скорая помощь* – 8; *красный крест* – 7; *лечить* – 7; *укол* – 6; *справка* – 6; *температура* – 5; *медицина* – 4; *шприц* – 4; *рецепт* – 4; *мед. карта* – 4; *кровь* – 4; *процедуры* – 4; *рентген* – 3; *профессия* – 3; *аптека* – 3; *пациент* – 2; *спирт* – 2; *единичные реакции* – *полис, кашель, насморк, ширма, теплые руки, встревоженное лицо, ответственность, носилки, запах больницы, кривой почерк, маска, перчатки.*

**Учитель** – 28 человек, 188 реакций.

*Школа* – 21; *указка* – 15; *доска* – 12; *знания* – 12; *учебник* – 10; *оценка* – 10; *урок* – 10; *журнал* – 10; *мел* – 9; *парта* – 9; *наименования дисциплин (различные предметы)* – 8; *тетрадь* – 8; *дети* – 7; *домашние задания* – 7; *класс* – 5; *учеба* – 4; *очки* – 3; *ум* – 2; *контрольная* – 2; *единичные реакции* – *терпение, наука, ответ, «рука», ручка, четверть, перемена, географическая карта,*

*громкий голос, портфель, библиотека, шум, сосредоточенный взгляд, каторжный труд, расшатанная нервная система, наглядный материал, экскурсии, олимпиада, критика, голос, строгость, блокнот, «человек, который обучает».*

В каждом из приведенных примеров ассоциативная связь направлена на тот фрагмент опыта, в котором к денотату (человеку) применимо слово-стимул. Как правило, этот опыт отражается в виде отдельных денотатов и ситуаций, в которых эти денотаты взаимодействуют. Реакции типа *сессия, университет* (и другие наименования вузов), *больница, квартира, школа* и т. д. представляют собой ситуации, в которых конкретное слово-стимул может быть употреблено по отношению к человеку. Также значительную часть реакций составляют отдельные денотаты, связь которых со словом-стимулом наиболее интенсивна: *учебники, тетрадь, зачетка, градусник, белый халат, шприц, указка, доска, журнал.*

Специфика направленного ассоциативного эксперимента заключается в том, что он помогает выявить денотативный компонент слова-стимула, т. е. тот фрагмент действительности, с которым соотносится слово-стимул (область его референции). Как отмечает А. Р. Лурия: «“Значение” есть устойчивая система обобщений, стоящая за словом, *одинаковая для всех людей* (курсив автора – П. В.), причем эта система может иметь только разную глубину, разную обобщенность, разную широту охвата обозначаемых им предметов, но она обязательно сохраняет неизменное “ядро” – определенный набор связей» [2. С. 53]. На наш взгляд, в качестве ядра может выступать либо денотема, либо десигнема. В непосредственной близости к ядру находятся образы типичных ситуаций, наиболее полно характеризующих значение слова. В этих ситуациях, как правило, и усваивается это значение, и именно эти ситуации составляют значительную часть повседневного опыта употребления слова. Поскольку каждый денотат помимо членства в какой-либо категории подразумевает также участие в различных ситуациях, его денотема содержит набор связей, каждая из которых позволяет включать денотема в потенциально неограниченное число контекстов. Другими словами, если денотат *стол*, представляющий собой соответствующий класс референтов, может фигурировать в раз-



личных контекстах, независимо от назначения, то денотат *парта*, также входящий в класс СТОЛЫ, фигурирует в определенных ситуациях, связанных со словами *учитель*, *студент*, *сосед* на основании своей функции. Однако если денотема слова *стол* является ядром, то связи, за счет которых происходит включение денотемы в различные контексты, относятся к ближней периферии плана содержания. Десигнема же обобщает ситуации в один фрагмент опыта на основании определенных отношений (взаимодействия, смежности, пространственных отношений и т. д.), т. е. она включает денотаты не за счет инварианта признаков, как происходит в акте категоризации, а за счет наличия определенных связей с другими денотатами в каком-либо контексте.

Как видно из приведенных результатов, между стимулами и реакциями были актуализированы именно объективные связи, т. е. они отражают область референции данных стимулов. Здесь можно отметить одну особенность: если слова *учитель*, *студент* и *врач* предполагают одну ситуацию типа *школа*, *больница*, *сессия*, *университет*, то слово *сосед* может быть употреблено как в ситуации «сосед по дому, квартире» так и в ситуации «сосед по парте» – *парта*, *урок*, *списывать*. Это объясняется тем, что десигнема (значение) слова *сосед*, выраженная в дефиниции «человек, живущий или находящийся рядом, поблизости с к-л», отражает более широкую область референции (имеет более широкий экстенционал) и может включать в свою семантику образы нескольких ситуаций. Однако наиболее частотные реакции отражают типичную ситуацию, в которой употребляется слово *сосед*, т. е. «сосед по дому, по квартире».

Таким образом, результаты эксперимента позволяют сделать вывод, что наша гипотеза о включенности образов ситуаций в качестве необходимого элемента плана содержания десигнативного слова имеет достаточное экспериментальное подтверждение, чтобы быть принятой в качестве достоверного тезиса.

### Библиографический список

1. Кобозева, И. М. Лингвистическая семантика [Текст]: учебник / И. М. Кобозева. – 2-е изд. – М.: Едиториал УРСС, 2004.

2. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия / под ред. Е. Д. Хомской. – М.: Изд-во МГУ, 1979.
3. Степанов, Ю. С. Имена, предикаты, предложения. (Семиологическая грамматика) [Текст] / Ю. С. Степанов. – 3-е изд., стер. – М.: Едиториал УРСС, 2004.
4. Черкасов, Л. Н. Проблемы слова. Попытка решения [Текст] / Л. Н. Черкасов // Язык и общество: Диалог культур и традиций: Сборник материалов Международной научной конференции «Чтения Ушинского». Вып. 7.– Т. 2. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. –С. 6–14.

© И.А. Воронцова

### **Художественный текст как объект переводческого анализа**

Изучение проблемы перевода художественного текста в последние десятилетия становится все более актуальным. С одной стороны, это определяется неуклонным развитием творческой и философской мысли, дающей читателю, критику и переводчику инструмент глубинного осмысления прочитанного. С другой стороны, это связано со стремительностью информационного обмена и возрастающей потребностью иноязычного читателя знакомиться с зарубежной литературой в доступной форме, получая от этого интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение. Доступность переведенного текста здесь следует понимать не просто как семантико-смысловую понятность, обеспеченную привычным набором языковых средств. Доступность предполагает прагматическую адекватность восприятия прочитанного, умение различить «зачем сказано то, что сказано: какую реакцию у адресата хотел вызвать отправитель текста, то есть его автор» [3. С.77]. Именно это ставит перед переводчиком весьма противоречивую задачу: с одной стороны – точно и полноценно воссоздать реальную действительность чужой среды, с другой – переосмыслить факты, явления, чтобы их описание удовлетворяло восприятию иноязычного адресата. «Достоинство переводчика как языковой личности заключается в том, насколько искусно и точно удастся сблизить два различных языка, две различные культуры» [6. С.7-8]. Для достижения адекватности содержания и воссоздания прагматического потенциала

наряду с сопоставлением различных языковых систем в процессе перевода происходит и сопоставление разных культур, часто требующее прагматической адаптации текста перевода, которая способна вызвать у иноязычного получателя информации реакцию, сходную с той, которую данное сообщение вызывает у тех, кто читает текст в подлиннике, т.е. помогает восприятию предметного текста, кодов культуры, участвующих в непрерывном семиотическом обмене, интерпретации других культурных кодов.

При создании любого текста, естественно-научного или художественного, автор явно или неявно опирается на определенную философию. Создатель художественного текста решает проблематику, связанную с человеком, – этическую, религиозную, эстетическую. Философия автора художественного текста – философская антропология, понятая и выраженная через призм художественных средств.

Автор художественного текста создает как минимум две реальности: внешнюю, знаковую – литературный текст – сюжет, завязку, диалоги, описание героев, ситуации, развязку и пр.; и внутреннюю, глубинную, смысловую, которая прорывается на поверхность через мысли героя, авторские комментарии [4. С.7].

Писатель и переводчик стремятся к тому, чтобы персонаж и реальность вокруг него соответствовали некоторому замыслу в пределах того философского каркаса, который закладывается в основу данного произведения и его перевода. Это своего рода художественный эксперимент по созданию возможного мира. Возможный мир – это художественная модель человека, общества. Это же одновременно и некая модель бытия, мира. Онтолого-антропологическая проблематика в художественном произведении дана как внетекстовая реальность. В эту смысловую реальность переводчику еще надо проникнуть, по-своему ее сконструировать. Конструирование смысловой реальности как возможного мира есть философствование, то есть переводчик, помимо знания особенностей языка оригинала, должен знать и философию данной страны и на этой основе моделировать развитие событий, разворачивать образ человека, строить модель общества, бытия [4. С.8-9]. Сложность перевода текстов художественных произведений объясняется и необычайной смысло-

вой «нагруженностью» каждого слова – переводчику приходится не столько воспроизводить текст на другом языке, сколько создавать его заново; и различным «видением» мира, а, следовательно, специфическими способами осознания и отражения мира в разных языках; и различием культур, к которым принадлежат языки перевода и оригинала [4. С.10].

В ранние периоды истории лингвистического знания проблема различий языковой концептуализации мира ставилась, главным образом, в связи с частными практическими задачами перевода. Своему теоретическому осмыслению она обязана, в первую очередь, гумбольдтианству и неогумбольдтианству, а затем и герменевтике – учению о толковании текстов древних литературных произведений, в узком смысле, и теории познания действительности путем проникновения в сущность языка, в широком. По мнению Г. Гадамера, задача герменевтики состоит в выявлении возможных интерпретаций текста, ибо именно интерпретация ведет нас к пониманию. Понимание – это сложный психологический процесс, который предполагает постижение и «углубление смысла сказанного» [2. С.358]. Оно никогда не совпадает с замыслом художественного произведения, с тем, как понимали его современники, и не требует при этом никакой гениальности с воспринимающим сознанием. Интерпретация как особый вид функционирования литературного произведения всегда осуществляется и направляется интеллектуальными усилиями интерпретатора. Умение интерпретатора ввести свои личные суждения в круг герменевтической игры создает необходимое условие для успешной интерпретации, то есть для глубокого понимания художественных образов, форм, идей произведения и постижения духовного мира писателя.

Очевидно, что при переводе иноязычного художественного текста интерпретатором выступает переводчик. Ориентируясь на глубину своего индивидуального понимания исходного текста, он принимает свое переводческое решение, которое не похоже на его же собственное решение в аналогичных случаях. Каждый текст требует индивидуально-творческого понимания. Каждое переводческое решение уникально [2. С.448-453]. В этом состоит суть неогерменевтической универсальной модели перевода.

Итак, переводческая картина складывается из отдельных личностных продуктов. В силу уникальности вариантов перевода сложно выработать унитарный подход к оценке переводческих преобразований вербально-художественной информации оригинала. Тем не менее, некоторые объективные критерии анализа выдвинуть все же возможно.

Принимая положение о том, что в переводе «в качестве модели выступает трактовка оригинала» [1. С.82], можно выделить следующие иерархически организованные модули, на которых основывается переводческое конструирование вербально-художественной информации:

- 1) лингвистический, имеющий отношение к использованию функционально аналогичных лингвистических средств языка перевода и обеспечивающий вербально-художественную целостность и сбалансированность всей модели;
- 2) концептуально-фактологический, связанный с воссозданием сюжетно-тематической структуры художественной материальности оригинала в переводе и осмыслением концептуальной составляющей художественной информации;
- 3) художественно-эстетический, нацеленный на достижение образной и семантико-стилистической гомоморфности перевода оригиналу и сохранение художественной ценности текста в переводе;
- 4) культурологический, обеспечивающий органичное взаимодействие культур оригинала и перевода и учитывающий принципиальное значение культурологического подхода для осмысления художественной информации;
- 5) хронологический, ориентированный на учет временных характеристик оригинала и перевода;
- 6) конвенциональный, связанный с доминирующей нормой перевода;
- 7) субъективно-личностный, определяемый зависимостью перевода от личностных характеристик переводчика как деятеля.

Приведенные модули образуют минимальную комбинацию для прагматически ориентированного моделирования пере-

вода, где оригинал рассматривается как центральное звено художественной коммуникации.

Трансляция вербально-художественной информации предполагает соблюдение определенных условий лингвоэстетического и лингвокультурного плана. Неизменной в переводе считается сюжетно-тематическая составляющая художественной информации, что позволяет говорить о параметре сюжетно-тематической инвариантности. Различия в языковых картинах мира автора и переводчика могут, тем не менее, потребовать преобразований, которые затрагивают текстовую фактологию. Это соответствует принципу учета фоновых знаний читателя. Кроме того, трансляция художественного содержания связана с нейтрализацией субъективно-личностного отношения переводчика к тексту оригинала. Полная нейтрализация переводческой позиции, очевидно, невозможна по причине специфичной читательской субъективности переводчика, неизбежности переводческой рефлексии, возникновения внутренних смыслов, проявления индивидуальных оценок, опосредованных языковой картиной мира переводчика с присущей ей системой ценностей. «Репродуктивное назначение перевода осуществляется через творческую интерпретацию оригинала переводчиком» [1. С. 81]. С этим обстоятельством связан параметр оценочно-экспрессивной вариативности в моделировании перевода.

Переводческая реконструкция смысловой конфигурации художественного текста осуществляется в соответствии с параметром единства вертикали текста и его горизонтали. Это означает, что линейное прочтение художественного текста опосредовано целостным восприятием. В деятельности переводчика художественного текста доминирующими оказываются вертикальное восприятие и анализ вертикальной организации концептуальной информации [5. С.226-227]. Если метод перевода основывается преимущественно на линейном прочтении текста, это может отрицательно сказаться на качестве перевода. Перевод в каждом отдельном сегменте зависит от целого.

Ориентация на вертикальный контекст обеспечивает эффективное применение приведенных выше модулей художественного перевода, которые имеют непосредственное отношение к принципам анализа текста перевода.

Учитывая вышеизложенное, мы полагаем, что для анализа художественного перевода целесообразно использовать следующие рабочие понятия, образующие модули исследовательского аппарата:

- 1) Лингвостилистический модуль с такими параметрами анализа, как семантико-стилистическое единообразие, присутствие стилизаций и их характер, оправданность и характер лексико-стилистических преобразований.
- 2) Художественно-эстетический модуль, включающий рассмотрение следующих аспектов: характер трансформаций образов (включая установку на соответствие эстетической доктрине автора, трактовку образов, тематический изоморфизм, идейно-эстетическую аналогию), учет идиолекта автора и идиолекта, которым автор наделяет своих персонажей (наличие элементов доминирования переводческого идиолекта), наличие и характер художественно-эстетического диссонанса между оригиналом и переводом.
- 3) Культурологический модуль, предусматривающий учет фоновых знаний, этнокультурную адаптацию и ее целесообразность, наличие и оправданность этнокультурной стереотипизации.
- 4) Личностный модуль, включающий творческий / подражательный подход к моделированию вербально-художественной информации, индивидуальный уровень лингвокультурной компетенции и литературные способности переводчика, сформированность операционного аспекта деятельности (мастерство в решении специфических переводческих задач).

В художественном переводе, как в переводе вообще, нет других правил, кроме правила верности оригиналу. Но именно в этом кроется драматичность художественного перевода. Воспринимая художественный текст, переводчик способен вкладывать некое личностно обусловленное содержание в авторский образ и воспроизводить свое собственное видение оригинала. Приведенная выше комбинация параметров скорее есть попытка сформировать минимальный инструментарий средств объективного переводческого анализа художественного перевода.

### Библиографический список

1. Абуашвили, А.Б. За строкой лирики: Антидиалог [Текст] / А.Б. Абуашвили. – М.: Советский писатель, 1989.
2. Гадамер, Г.Г. Истина и метод [Текст] / Г.Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988.
3. Гончаренко, С.Ф. О переводимости поэзии [Текст] / С.Ф. Гончаренко // Языковые контакты: Междисциплинарный анализ. – Пятигорск, 1998. – С. 77-78.
4. Орехов, С.И., Решетнева, У.Н. Скрытая антропология оригинала и перевода [Текст] / С.И. Орехов, У.Н. Решетнева. – Омск: ОПГУ, 2003.
5. Прохорова, М.Ю. Прагмалингвистика и проблемы перевода аллюзивных фигур речи [Текст] / М.Ю. Прохорова // Folia Anglistica: Теория и практика перевода. – М.: МАКС Пресс, 2000. – С. 226-247.
6. Шмелев, А.Д. Могут ли слова быть ключом к пониманию культуры [Текст] / А.Д. Шмелев // Вступит. статья кн. А. Вежбицкой «Понимание культур через посредство ключевых слов». – М., 2001. – С. 7-11.

© Ю. А. Гришенкова

### Развитие переводческих способностей в условиях двуязычия

Современный мир в условиях процесса глобализации представляет собой мультилингвальную среду. Человек постоянно сталкивается со множеством языков и зачастую попадает в ситуацию, когда владение только одним языком оказывается недостаточным. Эта ситуация может иметь культурно-историческую традицию (страны с несколькими государственными языками), может быть вызвана семейными обстоятельствами (межнациональные браки), а может быть и вынужденной, например как последствия эмиграции.

В ситуации многоязычия появляются люди, владеющие одновременно несколькими языками и пользующиеся ими в ситуации повседневного общения, которых лингвисты называют билингвами. Существуют различные определения понятия билингвизма. Зачастую они конфликтны друг с другом



и отражают расхожие бытовые или профессиональные представления. Ряд исследователей определяют билингвизм как свободное или приблизительно одинаково свободное владение двумя языками (О. С. Ахманова, Ю. Д. Дешериев, В. А. Аврорин и др.). Другие ученые рассматривают двуязычие как попеременное использование в деятельности разных конкретных языков (У. Вайнрайх, М. Ю. Розенцвейг, Е. М. Верещагин и др.). Обобщая все вышесказанное, можно выделить узкое и широкое понимание билингвизма в научной литературе: в **узком смысле** – это более или менее свободное владение двумя языками (родным и неродным), а в **широком смысле** – относительное владение вторым языком, способность пользоваться им в определенных сферах общения [2. С.14].

Одним из мифов относительно билингвов является убеждение, что они все могут быть хорошими переводчиками, а если они таких способностей не демонстрируют, то их билингвальность ставится под сомнение. На самом деле это не так: среди билингвов эта способность развита по-разному и не возникает одновременно с билингвизмом. Многие ученые признают, что двуязычие не всегда сопряжено со способностью переводить с одного языка на другой. *Zweisprachigkeit bedeutet nicht notwendigerweise, auch dazu fähig zu sein, von einer dieser Sprachen in die andere zu dolmetschen* [8].

Переводческие способности зависят от типа билингвизма по характеру соотнесенности двух речевых механизмов между собой. Если они функционируют независимо друг от друга, то формируется чистый (координативный) билингвизм, если связаны постоянной связью или взаимодействуют во время речевого акта, то развивается смешанный или субординативный билингвизм. Эти типы противопоставляются на основании лингвистических или психолингвистических наблюдений [1]. Именно смешанный билингвизм создает предпосылки для развития переводческих способностей, поскольку в этом случае эквивалентные единицы двух языков имеют единую семантическую базу. Субординативный билингвизм, при котором доступ к общей семантической базе осуществляется только через Я<sub>1</sub>, может вызывать некоторые затруднения при продуцировании речи на Я<sub>2</sub>, а также при переводе.

Специалист в области раннего детского двуязычия Г. Н. Чиршева отмечает, что в раннем детстве ребенок без особых усилий усваивает и один, и два языка, поскольку это происходит с помощью одного и того же механизма в мозгу. Языковая способность человека нейтральна в отношении того, какой язык и сколько языков (в разумных пределах) усваиваются ребенком. Языковая способность человека рассчитана на то, чтобы он стал двуязычным. На отдельных этапах развития детей ранний билингвизм играет роль когнитивного ускорителя [3. С. 36].

Особенно часто приходится переводить двуязычным детям иммигрантов, чтобы помочь своим родителям общаться с носителями языка новой страны проживания. Дети довольно быстро понимают, что их роль переводчика дает им определенную власть над одноязычными людьми, так как при переводе они могут смягчить или, наоборот, усилить какое-то высказывание [4]. Дети иммигрантов переводят беседы родителей с гостями, продавцами, проповедниками, представителями властей, врачами, своими школьными учителями, а иногда и просто на улице или у телевизора, когда родители смотрят телепередачу и не все понимают [5. С. 90].

Переводческая деятельность представляет для детей иммигрантов определенную лингвистическую, эмоциональную и социальную нагрузку. Иногда им трудно подобрать подходящие выражения из-за недостаточной для их возраста лингвистической компетенции. Какая-то информация, которую они переводят, может оказаться слишком сложной для их понимания. Переводя для взрослых, дети должны вести себя как взрослые, хотя обычно от них требуется иной тип поведения. Если они ощущают превосходство тех, кто разговаривает с их родителями свысока, то они страдают, переводя речь людей, негативно относящихся к их близким, и даже начинают ненавидеть свою роль в такой беседе.

Роль переводчика имеет и много положительных моментов для детей. Во-первых, они часто устаиваются похвалы со стороны родителей, приобретают особый статус и значимость среди членов семьи. Это повышает самооценку и самоуважение детей. Во-вторых, дети рано усваивают важную для взрослых информацию и понимают, как нужно действовать в тех или

иных ситуациях. В-третьих, часто выступая в роли переводчика, ребенок привыкает брать инициативу в свои руки, что вырабатывает у него важные социально значимые качества [6].

Для семьи и детей, выступающих в роли переводчика, эта деятельность важна еще и тем, что сплачивает их всех вместе: не только дети зависят от родителей, но и родители от детей. Такое положение позволяет детям ощущать свою значимость, особенно если, по традиции их родной страны, они не имеют права голоса в семье и не должны высказывать своё мнение без разрешения родителей [5. С. 91]. Рассмотренные ситуации возникают в тех случаях, когда дети усваивают язык нового общества быстрее своих родителей и независимо от них, например, на улице, в школе или в детском саду.

Анализируя перевод детей, следует иметь в виду особенности детского восприятия мира, незаконченность процесса совершенствования речевых навыков на каждом языке и творческий характер их обращения с языковыми единицами, проявляющийся в создании инноваций. Поэтому ошибки в переводах взрослых, отрицательно влияющие на устную или письменную коммуникацию, в исполнении ребенка воспринимаются как способ познания, особое выражение его мыслей и чувств на другом языке.

В семьях, где дети воспитываются по принципу «один родитель – один язык», они часто переводят сообщения, которые папа просит передать маме, и наоборот. Такая привычка вырабатывается постоянно при условии соблюдения принципа раздельного общения на двух языках в семье.

Переводческая деятельность оказывает благоприятное воздействие на когнитивное развитие детей: они осознают лингвистические (стилистические, семантические) особенности языков, сопоставляют средства для выражения одних и тех же мыслей и чувств. Иногда именно такое сравнение помогает ребенку понять красоту и богатство языка, который его общество или он сам считают не престижным. Ребенок испытывает при этом положительные эмоции, поскольку родители радуются его достижениям.

Дети-билингвы очень рано начинают осознавать свою возможность участвовать в двуязычной коммуникации в роли

«переводчиков». Постепенно они начинают чутко реагировать на особенности перевода, осуществляемого другими людьми, у них вырабатываются метапереводческие способности.

При формировании одновременного билингвизма дети лучше справляются с устным переводом, даже если они умеют читать на обоих языках. Это объясняется тем, что восприятие на слух развито у них гораздо активнее, так как до того, как они научатся читать на Я<sub>1</sub> и Я<sub>2</sub>, они привыкают переводить только устную речь.

С лингвистической точки зрения детские «авторские» переводы интересны в том плане, насколько адекватно ребенок передает грамматические и лексические особенности собственной речи средствами другого языка. Иногда ошибки в «оригинале» отражают дефицит грамматических навыков и при переводе. Ошибки могут касаться как одних и тех же категорий, так и различных, но оказавшихся общими для ребенка; например, глагольные формы в высказывании Фрэнка Сондерса сначала на немецком, а затем на английском: *Das hat kaputgegangen. Dot, that did broke to pieces* [7. С. 106].

Родители могут специально активизировать переводческую деятельность детей в семье с помощью следующих приемов: использование перевода при неверном выборе ребенком языка; перевод как способ семантизации для развития детского лексикона; просьба перевести слово или целое высказывание, свое или чужое; просьба помочь друзьям, не понимающим фильм на Я<sub>2</sub>; просьба рассказать на Я<sub>2</sub> то, что узнал на Я<sub>1</sub>, просьба оценить чей-то перевод.

Способность переводить или передавать сообщения с одного языка на другой - это одно из несомненных преимуществ двуязычного воспитания.

### Библиографический список

1. Верещагин, Е. М. Две психолингвистические методики объективного установления основных типов билингвизма [Текст] / Е. М. Верещагин // Методы билингвистических исследований. - М., 1976. - С. 68-73.

2. Вишневская, Г.М. Билингвизм и его аспекты [Текст]: учебное пособие / Г.М. Вишневская. – Иваново: Ивановский государственный университет, 1997. – С. 99.
3. Чиршева, Г. Н. Дети-биллингвы как переводчики [Текст] / Г. Н. Чиршева // Проблемы детской речи : материалы Всероссийской конференции. – Череповец, 1998. – С. 95-97.
4. Harris, B., Sherwood, B. Translating as an innate skill / B. Harris, B. Sherwood // D. Gerver & H. W. Sinaiko (eds.), *Language Interpretation and Communication*. - London; N. Y., 1978.
5. Baker, C. Foundations of bilingual education and bilingualism / C. Baker. - Clevedon: Multilingual Matters Ltd. - 1996.
6. Kaur, S., Mills, R. Children as interpreters / S. Kaur, R. Mills // R. W. Mills & J. Mills (eds.), *Bilingualism in the Primary School*. – London, 1993.
7. Saunders, G. Bilingual children: From birth to teens / G. Saunders. - Clevedon: Multilingual Matters, 1988.
8. Wikipedia

© О.А. Есенина

**О некоторых аспектах оценочного компонента  
в стилистически маркированных конструкциях  
современного английского языка**

В рамках заданной темы предстоит проанализировать по крайней мере три взаимосвязанных проблемы:

- определить понятие стилистически маркированной конструкции на основе понятия стилистической маркированности;
- рассмотреть статус оценочного компонента в семантической структуре стилистически маркированной конструкции;
- выделить аспекты оценочного компонента, релевантные для стилистически маркированных конструкций.

В стилистике английского языка понятие стилистической маркированности, безусловно, относится к базовым. Концептуальное пространство стилистической маркированности включает практически все основные категории стилистики: эмоциональность, экспрессивность, интенсивность, образность, оценочность, эмотивность, аффективность. С содержательным раскрытием этого понятия связаны такие ключевые проблемы стилистики, как функциональный стиль, стилистическое расслоение языка, стилистиче-

ский регистр, стилистическая вариативность, стилистические приёмы, экспрессивные средства языка. Научное осмысление стилистической маркированности, её языковой природы, определение происходящих глубинных процессов заставляет исследователей обратиться к поиску точки отсчёта, фиксирующей параметры этого понятия. Мысль о норме языка как точке отсчёта при изучении экспрессивных свойств языковых единиц высказывалась ещё Ш. Балли в прошлом веке. При этом норма понималась как научная абстракция, конструкт, логический или общеупотребительный способ выражения, служащий определённым фоном для выявления аффективных единиц языка [1]. Развернутое изложение принципов действия стилистической маркированности относительно нормы языка содержится в работах И.Р. Гальперина.

В последующих исследованиях по стилистике аффективные свойства языковых единиц получили разные названия: стилистическая окраска, обертоны, стилистическая коннотация, стилистическое значение, стилистические смыслы, стилистическая маркированность. Нельзя не согласиться с В.Л. Наер, что "стилистика маркированное явление и в языке, и в речи - это стилистически значимое явление, характеризующееся наличием компонента, несущего стилистическую информацию" [2].

Общеизвестно, что стилистическое содержание, присущее отдельным языковым единицам, генетически составляет их парадигматические свойства. Другие единицы приобретают стилистические компоненты, т.е. становятся стилистически маркированными лишь в процессе функционирования, в синтагматике. Последнее получило распространение в стилистических работах под названием актуализации или выдвижения.

Стилистически маркированными могут быть отдельные звуки или их сочетания, слова, словообразовательные средства, фразеологизмы, синтаксические структуры, просодические характеристики, отрезки текста. В состав стилистически маркированной лексики современными исследователями включается как экспрессивная лексика (междометия, эмоционально-усилительные слова, собственно эмоциональная лексика (с пометами "возвыш.", "пренебр.", "ирон." и др.), экспрессивно-образная лексика), так и функционально-стилистика лексика (с пометами "книжн.", "жарг.", "разг" и др.)

Стилистически маркированными фразеологизмами считаются те, в семантической структуре которых функционально-стилистический компонент имеет статус обязательного. Фразеологизмы являются стилистически нейтральными, если этот компонент имеет нулевое выражение. Такой подход основан на узком понимании стилистической маркированности. При "широком" понимании языковая единица считается стилистически маркированной, если в её семантике присутствует хотя бы один из обязательных элементов коннотации.

Переходя к обсуждению второго вопроса, следует отметить, что в описании семантической структуры языковой единицы традиционно выделяют денотативные и коннотативные компоненты. Денотация рассматривается как основное логико-информативное содержание языковой единицы. Определение понятия "коннотация" представляет значительные трудности ввиду существования различных способов его интерпретации.

В.Н. Телия в своей монографии "Коннотативный аспект семантики номинативных единиц" рассматривает коннотацию как семантическую сущность, узуально или окказионально входящую в семантику языковых единиц и выражающую эмотивно-оценочные и стилистически маркированное отношение субъекта речи к действительности при её обозначении в высказывании, которое получает на основе этой информации экспрессивный эффект [3].

В семантической структуре языковой единицы выделяются разные виды коннотаций: ингерентная и адгерентная коннотации; прагматическая коннотация; фиксированная, полуфиксированная и нефиксированная коннотации. И.В. Арнольд отмечает, что в коннотацию (значение слова, которое соответствует информации, связанной с условиями и участниками общения) входят эмоциональный (выражающий эмоции или чувства), оценочный (выражающий положительное или отрицательное суждение о предмете речи), экспрессивный (подчёркивающий, усиливающий своей образностью или каким-нибудь другим способом то, что называется в слове или в других синтаксически связанных с ним словах) и стилистический (отражающий принадлежность слова к определённом функциональному стилю) компоненты значения [4]. Вопрос о принадлежности оценки денота-

тивному или коннотативному компонентам семантической структуры слова продолжает оставаться дискуссионным:

- оценочность рассматривается как составная часть коннотации (О.С. Ахманова, И.В. Арнольд)

- оценочность может быть частью денотата лексемы (Д.Н. Шмелёв, В.И. Шаховский)

- оценочность может входить как в денотативную, так и в коннотативную часть семантической структуры слова (Ю.М. Скребнев)

Наиболее релевантной, на наш взгляд, является последняя точка зрения.

Современные исследователи отмечают, что сфера приращения коннотации значительно расширилась, выйдя за пределы экспрессивно-оценочно-стилистических рамок. Она захватила социально-политические, морально-этические, этнографические и культурологические понятия, так или иначе отражающиеся в языке. Коннотация свойственна не только слову или словосочетанию, но и целому высказыванию. В речевой цепи предложение, преобразовав свою семантику в ситуативно-связанную информацию и превратившись, следовательно, в актуализированное высказывание, выявляет тесное единство двух аспектов содержания: номинативного и предикативного. М.Я. Блох и Л.А. Остапенко распределяют по этим аспектам и компоненты коннотативной сферы, выделяя в номинативном аспекте высказывания четыре таких компонентных типа, а в предикативном аспекте - три. В номинативном аспекте выделяются коннотации фактуальные (событийные), регистровые (функционально-стилистические), оценочные, этические; в предикативном аспекте - коннотации фактические, интенционные, эмотивные (эмоциональные). Все коннотации могут присутствовать в содержании высказывания как порознь, так и в различных комбинациях друг с другом. Например, оценочные коннотации, как правило, сочетаются с эмоциональными [5].

В рамках третьей заявленной проблемы необходимо отметить, что оценочный компонент в стилистически маркированных конструкциях основывается на антропометрической картине мира. Несомненно, рассматривать оценочный компонент следует в контексте женской и мужской картин мира, в гендерном



аспекте. В демографическом аспекте нужно проанализировать, с одной стороны, выражение оценки людьми разного возраста, с другой стороны - возраст человека в качестве объекта оценки.

Социокультурная оценка включает такие параметры, как уровень образования, положение в обществе и профессиональную принадлежность субъекта и объекта оценки.

Оценочный компонент в стилистически маркированных конструкциях имеет национально-культурную специфику. Так, признак, попадающий в фокус оценки, выраженной при помощи конструкций, стилистически маркированной метафорой в предикативе в разных языковых коллективах, может быть различен. Например, в английском языке слово "bear" употребляется для оценки грубости, невоспитанности, в русском языке слово "медведь" - неуклюжести.

Рассматривая оценочный компонент в стилистически маркированных конструкциях, нельзя не остановиться на оценочной энантиосемии. Хотя проблемы энантиосемии находятся в поле зрения исследователей различных языков с конца XIX века, до настоящего времени её продолжают относить к числу малоизученных [6]. Энантиосемия является совершенно особым аксиологическим механизмом коммуникации: она отражает единство противоположных, но связанных между собой оценок, их способность сменять друг друга. В случаях энантиосемии тот или иной знак оценки меняется на противоположный: происходит мелиорация пейоративов и пейорация мелиоративов.

Итак, для полиаспектного и глубокого изучения оценочного компонента в стилистически маркированных конструкциях выявлены демографический (пол и возраст субъекта и объекта оценки), социокультурный и национально-культурный аспекты; модификация оценочное<sup>TM</sup> - оценочная энантиосемия.

### **Библиографический список**

1. Балли, Ш. Французская стилистика [Текст] / Ш. Балли. - М.: Изд-во иностранной литературы, 1961.-С.394 .
2. Наер, В.Л. Прагматическая сущность стилистической маркированности [Текст] / В.Л. Наер // Проблемы стилистической маркированности: сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М.Тореза. - М., 1990. - Вып. 356. - С. 4-10.

3. Телия, В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц [Текст] / В.Н. Телия. - АН СССР Ин-т языковедения. - М: Наука, 1986. - С.143.
4. Арнольд, И.В. Стилистика. Современный английский язык [Текст] / И.В. Арнольд. - М.: Флинта. Наука, 2004.
5. Блох, М.Я., Остапенко, Л.А. Коннотативный аспект функциональной семантики предложения [Текст] / М.Я. Блох // Функциональная семантика семантических конструкций: межвуз. сб. науч. тр. М.: МГПИ, 1986. - С. 3-13.
6. Ретунская М.С. Английская аксиологическая лексика [Текст] / М.С. Ретунская. - Автореф. дис. ... док. филол. наук. Н.Новгород, 1998. - С.36.

© Н.Ю. Ивойлова

### О британской геральдике

Геральдика как явление возникла в Европе в XII веке. К этому времени рыцарские доспехи стали полностью закрытыми, шлем полностью закрывал лицо, и опознать рыцаря можно было только по символике. А от этого зачастую зависела жизнь рыцаря на поле битвы или в пылу турнира. Таким образом, изначально геральдика выполняла прежде всего идентификационную функцию.

Сначала геральдические символы появились на щите, поскольку он имел ровную, гладкую поверхность, обращенную к противнику. Вскоре символика распространилась на широкие и длинные рыцарские плащи, которые закрывали воина вместе с оружием (отсюда англ. "coat of arms"). Те же символы изображались и на лошадиной попоне, на флагах, а также на рыцарской печати вместо подписи, поскольку большая часть населения была неграмотна.

Так как рыцари выбирали символику по своему усмотрению, нередко происходили совпадения, путаница. Потребовалось навести порядок в употреблении гербовой символики, что было поручено герольдам (англ. heralds или officer of arms). Это была исключительно почетная должность, на нее назначали знатнейших дворян. В мирное время герольды занимались организацией и проведением рыцарских турниров, которые в XIV-XV веках из довольно brutального развлечения превратились в сложное действо с

замысловатыми ритуалами, правилами и традициями. Возникли понятия рыцарской чести и доблести, с которыми были связаны многие церемонии на турнирах. Во время одной из них все рыцари-участники выставляли свои шлемы перед герольдами и присутствующими на турнире дамами. Дамы называли имена тех рыцарей, которые, по их мнению, запятнали свою честь, и шлемы этих несчастных сбрасывали на землю [2].

Описание гербов на языке геральдики называется блазонированием (англ. blazon). В Британии оно изначально выполнялось на англо-нормандском с добавлением латыни, что объясняет особый характер современной английской геральдической лексики. Официальное описание герба лондонского Сити выглядит следующим образом [4]:

“Argent, a cross gules, in the first quarter a sword, point upwards. Crest: a dragon’s wing argent, charged with a cross gules. Supporters: on either side a dragon with wings elevated and endorsed argent, and charged on the wing with a cross gules”.

В переводе на обычный английский язык: On the white shield there is a red cross. For the crest there is a white dragon’s wing with a red cross. The white dragons on either side have red crosses on their wings.

Основа любого герба – щит. Именно на его поверхности размещаются главные элементы – поля и фигуры. Характер и расположение элементов подчиняются сложному комплексу геральдических правил [3]. Установлено девять важнейших геральдических цветов, или тинктур, которые делятся на финифти (эмали), металлы и меха. Металлические тинктуры – это золото и серебро, их можно изображать желтой и белой краской соответственно. Меха изображают особыми значками, но при этом они считаются геральдическими цветами. Меха всего два: белка и горноста́й. Горноста́й считается королевским мехом, горноста́евая тинктура используется только на гербах особ королевской крови (редкое исключение – средневековый английский герб гильдии скорняков). Финифтей пять: 1) лазурь – все синие и голубые оттенки; 2) червлень – алый цвет; 3) черный; 4) зелень; 5) пурпур – различные оттенки фиолетового, сиреневого и малинового.

Щит обычно украшен фигурами и делится на несколько частей, каждая из которых имеет собственное название. Стороны

определяются с точки зрения того, кто стоит за щитом и держит его, т.е. геральдическая правая сторона находится слева, а геральдическая левая сторона – справа. Фигуры делятся на геральдические и негеральдические. Геральдические фигуры (англ. *ordinaries*) имеют геометрическую форму. Среди них: глава щита (*the chief*), пояс (*the fess*), столб (*the pale*), стропило (*the chevron*), перевязь (*the bend*), прямой крест (*the cross*), андреевский крест (*the saltire*), виллообразный крест (*the pall*).

Негеральдические фигуры делятся на естественные (живые существа, пламя, капли воды, луна и т.д.), искусственные (лук, стрелы, подкова, меч и т.д.) и легендарные (дракон, единорог, двуглавый орел и др.). Все живые существа традиционно изображаются смотрящими в левую от зрителя сторону.

Кроме щита, все прочие части герба не являются обязательными. Над щитом часто помещается шлем, в фас либо в профиль (в правую геральдическую сторону). Над шлемом или вместо него может быть изображение короны (королевской, герцогской и пр.) или соответствующего головного убора духовенства (папская тиара, архиепископская митра и т.д.). Элемент, выходящий сверху из шлема или короны, называется нашлемник (англ. *the crest*), это может быть какое-либо растение или животное. Выходящее из-под шлема украшение в виде виньетки носит название намет (англ. *mantling*). Его верхняя сторона может быть любого цвета, кроме золотого или серебряного, а нижняя, наоборот, только золотой либо серебряной.

С боковых сторон щит могут поддерживать особые фигуры-щитодержатели (англ. *supporters*): львы, драконы, грифоны, человеческие фигуры и т.д. Наличие щитодержателей свидетельствует об особой знатности владельца герба или о его особых заслугах перед обществом. То, на чем покоится герб (трава, цветы и пр.), называется сенью герба или базой (современный термин). На ленте под щитом помещается девиз владельца герба (англ. *motto*), как правило, на латыни. Например, девиз на гербе лондонского Сити гласит: “*Domine, dirige nos*” (O Lord, guide us) [4].

Изучающим английский язык, разумеется, лучше всего знаком королевский герб Великобритании – это официальный герб царствующего монарха, т.е. на данный момент – герб Елизаветы II. Прочие члены королевской семьи имеют несколько другие гербы. Британский королевский герб складывался на

протяжении многих веков и в настоящее время имеет все возможные геральдические составляющие. Геральдический щит разделен на четыре части, две из которых представляют герб Англии – три золотых льва, идущих с поднятой правой передней лапой, на червленом фоне (*gules, three lions passant guardant or*). Три золотых льва изображаются на английском гербе со времен Ричарда Львиное Сердце. В правом верхнем углу щита – герб Шотландии: на золотом фоне красный лев, стоящий на задних лапах (*gampant*) внутри красных полос. В левом нижнем углу – герб Ирландии: золотая арфа на лазурном фоне. Повтор изображения английского герба символизирует ведущую роль Англии в создании британского государства. Щит окружен подвязкой «самого благородного ордена Подвязки», на которой по-французски написан девиз ордена: “*Noli soit qui mal u pense*” (Пусть будет стыдно тому, кто плохо подумает об этом).

Поддерживают щит лев и единорог, символизирующие единство Англии и Шотландии. Но исторически Лев и Единорог не всегда были друзьями, о чем свидетельствуют даже «Стихи Матушки Гусыни»:

Вел за корону смертный бой  
Со Львом Единорог,  
Гонял Единорога Лев  
Вдоль городских ворот.  
Кто подавал им черный хлеб,  
А кто давал пирог,  
А после их под барабан  
Прогнали за порог.

Считается также, что их борьба символизирует победу лета (Лев) над весной (Единорог). Фигурируют они и у Л. Кэрролла в книге «Алиса в Зазеркалье». Лев во все времена символизировал власть и силу, Единорог – непорочность. Коронованный английский лев выступает на британском гербе и в качестве нашлаемника. На гербе также изображен полный (королевский) золотой рыцарский шлем, увенчанный монаршей короной. Намет горностаевый (королевский мех) с золотой подкладкой. Под щитом на ленте голубого цвета написан девиз, придуманный Ричардом I: “*Dieu et mon droit*” (Бог и мое право). В основании герба (сень) – зеленая трава и цветы, среди которых можно раз-

лечить розу, чертополох и трилистник – растения-символы Англии, Шотландии и Ирландии.

Уже в Средние века герб перестал быть исключительно рыцарской привилегией. Иметь собственный герб стремились города, университеты, купеческие и ремесленные гильдии, даже пабы – и эта традиция сохранилась до наших дней. Можно сказать, что сегодня британская геральдика переживает второе рождение. Современные торговые и промышленные компании, официальные учреждения заказывают для себя гербы, разработанные по всем правилам геральдики.

### **Библиографический список**

1. Britain. An Official Handbook [Текст]. – London, 1989.
2. Jamieson A.S. Coats of Arms [Текст]. – London: Pitkin Guides, 1998.
3. Геральдика сегодня. Научно-просветительский ресурс о современном герботворчестве [электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://sovnet.geraldica.ru/article.php?coatid=4669>
4. British Heraldry [электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://www.heraldica.org/topics/Britain/>

© В.В.Казакова

### **Интернет и дискурс**

И я когда-нибудь прекрасное создам...

О. Мандельштам

По количеству запросов в Интернете «интернет» является одним из лидеров: только за февраль 2009 года оно достигло 3 245 447.

Интернет, по определению Википедии, - объединенные сети, глобальная коммуникационная сеть информационных и вычислительных ресурсов, служит физической основой для Всемирной паутины (часто упоминается как Всемирная сеть, Глобальная сеть или просто Сеть).

Об Интернете и его влиянии на все сферы нашей жизни говорится много, как позитивного, так и негативного. Герой одного известного фильма мог бы сегодня так же уверенно, как когда-то он говорил о телевидении, сказать: «Скоро ничего не

будет! Ни театра, ни кино! Ни книг, ни газет, ни учебников! Ничего! Один сплошной – Интернет!» Это косвенно подтверждают и лингвисты, говоря, что в последние годы XX века русская ментальность трансформировалась и развивалась под влиянием текстов средств массовой информации, и это был – и пока продолжается – в первую очередь «телевизионный этап» становления языкового сознания нашего современника, но где Интернету отводится «очень скромная» вторая очередь. Так происходит потому, что во внимание принимаются все слои и возрастные группы населения, а не только молодежь, у которой Интернет безусловный фаворит. Кстати, к середине 2008 года число пользователей, регулярно использующих Интернет, составило около 1,4 млрд. человек, что около четверти земного населения. Интернету как лингвистическому феномену часто посвящаются всевозможные научные публикации, где «письменная разговорная речь» определяется как своеобразная «смесь» письменного литературного и устного разговорного языка. По мнению ряда исследователей, данное явление следует рассматривать более глобально – не как смесь, а как «новый функциональный подстиль». Язык Интернета связывают с возможностью появления «нового метаязыка», способного объединить все науки и специалистов совершенно разных отраслей, о чем так мечтали постмодернисты. Тогда он уподобился бы единому «празыку», на котором некогда говорили все народы. Но это, возможно, в будущем. В настоящее время Интернет, совершенно определенно, имеет свою эстетику, этику, называемую «сетевой этикет, сетикет или нетикет», и язык, пока что далекий по своей сути от «нового всеобщего междисциплинарного языка», но, безусловно, стихийный объективированный продукт, в котором из порядка возникает хаос и из хаоса – порядок. Лингвисты призывают к спокойствию, когда общественность выступает против повального увлечения «олбанским йазыком» или языком «падонкаф», находя в этой языковой игре (как некогда «чепуха» или «буриме») нечто разумное, перспективное. Пожалуй, наиболее впечатляющей – и чаще всего цитируемой – защитой «йазыка» стало выступление Виталия Костомарова, академика Российской академии образования, президента института русского языка и литературы им. А.С. Пушкина. Только очень наивный человек

может подумать, что на олбанском пишут полуграмотные люди. На самом деле эта игра, как и всякое постмодернистское занятие, требует хорошего знания грамматики хотя бы двух языков – родного и английского, умения скрыто цитировать предшественников и оппонентов и много еще всяких «криатиффных» способностей. Основной принцип этого языка заключается в нарочитом нарушении норм орфографии русского языка в сторону фонетического письма (за переход к фонетическому письму в отдельных случаях иногда уже ратуют и на государственном уровне, вспомним хотя бы инициативы по написанию «ожюри, брошюры» и т.д. в сторону якобы упрощения).

В настоящее время в лингвистике все более утверждается выдвинутое французским культурологом Мишелем Фуко представление о дискурсе как совокупности всего высказанного и произнесенного. М.Л. Макаров отмечает, что «широкое употребление дискурса как родовой категории по отношению к понятиям речь, текст, диалог сегодня все чаще встречается в лингвистической литературе, в то время как в философской, социологической или психологической терминологии оно уже стало нормой». С вхождением в нашу жизнь новых коммуникативных средств, а именно Интернета, субстанция дискурса разделяется по каналу коммуникации не только на устный и письменный, но еще и на «письменный разговорный». О.Г. Ревзина относит различные электронные средства к «хранителям дискурса», как папирус, глина, береста (другим способом хранения дискурса является память как важнейшая когнитивная способность человека). Сохранность в дискурсе – это и возможность «удержания в нем инвестиционных вкладов», и возможность «отложенного поступления» в дискурс. Но, возможно, Интернет – это просто особый способ бытования дискурса, с его прагматикой (или даже сверхпрагматикой) и особенным культурным статусом?

«Страшное» слово дискурс досталось нам в наследство от плеяды французских философов-деконструктивистов, которое с некоторым опозданием открыли для себя российские интеллектуалы и пользуются им ныне по любому поводу и без него (появилось даже такое ироничное выражение «писать на дискурсе», так говорят о теоретиках и критиках, злоупотребляющих терминологией «галльских кумиров» без особой надобности).



Термин дискурс (фр. discours или англ. discourse – социально обусловленная организация системы речи, а также определенные принципы, в соответствии с которыми реальность классифицируется и репрезентируется в те или иные периоды времени) начал широко употребляться в начале 1970-х годов. Балансируя между пониманием и недопониманием, на протяжении многих лет трактовка понятия дискурса менялась. Первоначально – в значении, близком к тому, в каком в русской лингвистике бытовал термин «функциональный стиль» (речи или языка), укрепившийся с трудами акад. В.В. Виноградова и Г.О. Винокура, и означал, прежде всего, особый вид текстов – разговорных, бюрократических, газетных и т.д., но также и соответствующую каждому типу лексическую систему и свою грамматику. В англо-саксонской традиции такого не было, так как стилистика не выделялась в особую отрасль языкознания, потому что англо-саксонские лингвисты подошли к тому же предмету, так сказать, вне традиции – как к особенностям текстов. «Дискурс» в их понимании первоначально означал именно тексты в их текстовой данности и в их особенностях. И лишь позднее англо-саксонские лингвисты осознали, что дискурс – это не только данность текста, но и некая система, стоящая за этой данностью. С позиций современных подходов, дискурс – это сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста.

Каждый дискурс – это один из возможных миров. Интернет-дискурс – это «особый ментальный мир» со своей прагматикой и своей специализацией знания.

Прагматика интернет-дискурса многогранна и гипертекстуальна, вбирает в себя прагматические установки и позиции всех существующих типов дискурса, вопрос о соотношении разговорной и письменной речи в Интернете остается дискуссионным, потому характер соотношения и нормы и узуса в Интернете приобретает некоторые новые особенности, отличные от традиционно лингвистических. Назначения дискурса состоит в том, чтобы сделать возможным процессы приобретения, хранения, преобразования, порождения и применения человеком знаний. Интернет-дискурс представляет собой хранилище разных видов

знаний, способы концептуализации и «языковления» знаний в дискурсе находятся в связи с прагматическим критерием, т.е. знания различаются прагматической пригодностью. В интернет-дискурсе специфицируется знание, связанное со значимыми для социума коммуникативными ситуациями. Спецификация знаний в дискурсе позволяет говорить о разных типах знания: частное, духовно-религиозное, социальное, научно-культурологическое. Эти типы знания соответствуют разным «я», с которым связывается человеческое и языковое существование. Интернет-дискурс предоставляет возможность каждому максимально реализовать свою индивидуальность.

Ничто, кроме, пожалуй, художественного дискурса, в культуре настолько не претендует на «вторичное сотворение мира», как интернет-дискурс. Особый «культурный статус» интернет-дискурса и тот факт, что его создатель и управляющий им – человек – претендует на звание «творца», то есть так же, как «верховное существо, создавшее мир и управляющее им: бог», позволяет говорить о сверхпрагматике интернет-дискурса.

#### **Библиографический список**

1. Фуко, М. Порядок дискурса [Текст] / М. Фуко // Воля к истине. – М., 1996.
2. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса [Текст] / М.Л. Макаров. – М., 2003.
3. Ревзина, О.Г. Язык и дискурс [Текст] / О.Г. Ревзина // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. – 1999. – № 1.
4. Компанцева, Л.В. Специфика нормы и узуса в интернет-дискурсе [электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://drugie.ru/archive.asp>
5. Валихметова, Д.Р. Письменная разговорная речь в контексте особенностей интернет-дискурса [электронный ресурс]. – Режим доступа. – [http://www.kls.ksu.ru/boduen/bodart\\_1.php?id=8&num=5000000](http://www.kls.ksu.ru/boduen/bodart_1.php?id=8&num=5000000)

Типичные ошибки студентов, обучающихся по специальности  
«Перевод и переводоведение»  
с дополнительной специальностью «Немецкий язык»

Национальный менталитет и картина мира воплощаются в языке. Язык – «важнейшая когнитивная система», где человек участвует как языковая личность и является «членом языкового социума» [2. С.26], вносит свой вклад своим языковым опытом и потребляет чужой. Под языковой личностью следует понимать совокупность знаний и умений, которыми располагает человек для участия в дискурсе. Сюда относятся знание возможных ролей в коммуникации, владение речевыми жанрами и соответствующими им речевыми тактиками и речевыми стратегиями. В настоящее время в лингвистике все более утверждается выдвинутое французским культурологом Мишелем Фуко представление о дискурсе как «совокупности всего высказанного и произнесенного» [3]. Назначение дискурса состоит в том, чтобы сделать возможным процессы приобретения, хранения, преобразования, порождения и применения человеком знаний. Дискурсивно специфицированным знанием являются значимые для социума коммуникативные ситуации. Единственной возможностью распознать разные коммуникативные ситуации для пользователя является язык. Материальную «субстанцию» дискурса составляют разные языки. По отношению к дискурсу перевод может рассматриваться как дискурсивный процесс, благодаря которому частично устраняются границы национальных дискурсов и определяются приоритеты дискурса «всемирного» - прежде всего это священные тексты.

Разные языки содержат в себе разное видение мира и разные культурные сценарии поведения. Это сильно затрудняет взаимопонимание и адаптацию к чужой культуре даже для людей, отлично выучивших другой язык, но толкующих его и пользующихся в рамках собственной языковой картины мира – то есть переводящих прямо, буквально на язык не только своих родных слов, но и своих привычек, взглядов, ценностей и предпочтений. Картина мира, выраженная в словах, становится языковой картиной мира. Чувства, мысли, ценности и представле-

ния, выраженные в словах разных языков, можно сопоставлять друг с другом – и получить возможность очертить границы, понять своеобразие национальных культур.

В теоретическом смысле эта проблематика активно разрабатывалась в трудах представителей европейского неогумбольдтианства (Л.Вайсгербер и др.), а также американских ученых, сформулировавших теорию лингвистической относительности (Э.Сепир, Б.Уорф) и их последователей, отстаивавших тезис о неповторимом своеобразии зафиксированной в каждом языке «картины мира».

Для теории и практики перевода существенным является то, что неверное отождествление значений лексических единиц исходного и переводящего языков на основе сходства их внутренней формы или фонемного (буквенного) состава может привести к переводческим ошибкам. Под внутренней формой слова (устойчивого словосочетания) понимается мотивировка наименований предметов и явлений, находящая свое отражение в словообразовательной и семантической структуре слов (устойчивых словосочетаний) [1].

Из многих признаков предметов и явлений язык при номинации отбирает в качестве своеобразной «логической зацепки» какой-то один признак. При этом разные языки могут «увидеть» один и тот же предмет с разных точек зрения и, соответственно, иметь для номинации разные признаки этого предмета. В результате лексические единицы разных языков, называющие одни и те же предметы и явления, часто имеют разную внутреннюю форму и, наоборот, лексические единицы с разными денотатами имеют сходную внутреннюю форму. Например, одна и та же часть человеческого тела у русских называется *грудная клетка*, а у немцев *Brustkorb* (дословно *грудная корзина*); русское слово конек образовано от слова конь, а в немецком языке для обозначения этого же предмета используется сложное слово *Schlittschuh* (*Schlitten* – сани, *Schuh* – ботинок).

Порой внутренняя форма иностранного слова или словосочетания превращается в фактор, провоцирующий переводческие ошибки. Наиболее типично это для тех случаев, когда внутренняя форма иностранной лексической единицы лишь косвенно, метафорически отражает суть обозначаемого явления (т.е.

имеет место определенная эвфимизация) или когда внутренняя форма лексической единицы исходного языка совпадает с внутренней формой определенной единицы языка перевода, имеющей, однако, иное денотативное значение, чем единица исходного языка. В качестве примеров несоответствия внутренней формы немецких лексических единиц и их русских переводческих соответствий можно привести следующие:

der Kultusminister	не министр по делам культов, а министр культуры
das polizeiliche Kennzeichen (eines Kraft-fahrzeuges)	не опознавательный знак полиции (на автомашине), а номер (автомашины)
die Elektrische	не электричка, а трамвай
der Routinier	не рутинер, а опытный специалист
der Aktive	не активный, а спортсмен
auslasten	не разгружать, а полностью использовать (производственные и т.п. мощности)

Многие лексические единицы многозначны, и при этом некоторые «побочные» значения могут быть не столь широко известны, как основные. В этом кроется одна из причин переводческих ошибок. Так, например, фраза *Ich habe gestern Kohlen bekommen* ошибочно переводится студентами *Я вчера получил уголь* вместо *Я вчера получил деньги*, поскольку в фамильярной разговорной речи *Kohlen* означает деньги.

Фраза *Ich sollte unbedingt Akademiker werden. Alles andere interessierte meinen Vater nicht* в переводе неопытных студентов-переводчиков звучала *Ему обязательно нужно было, чтобы я стал академиком. Остальное моего отца вообще не интересовало*. Ошибка состояла в том, что *Akademiker* означает «человек с высшим образованием», а вовсе не академик.

Психологические корни подобных ошибок заключаются в том, что многие люди интуитивно исходят из предположения, что так называемые интернационализмы и заимствования имеют одно и то же значение в исходном и переводящем языках. Однако в этом случае не учитывается то, что значение слова может постепенно видоизменяться, причем в разных языках эта эволюция значения может идти в разных направлениях, в результате чего два сходных по звучанию слова в разных языках могут получить совершенно разные значения.

Студенты допускают ошибки при переводе

1. слов исходного языка, созвучных словам языка перевода, но полностью расходящихся с ними по значению, например:

Лексическая единица языка перевода	Значение в переводящем языке
der Termin	не термин, а 1. срок; 2. судебное заседание
der Lektor	не лектор, а 1. преподаватель вуза, ведущий практические занятия по иностранному языку, музыке, рисованию, черчению; 2. издательский редактор
der Dramaturg	не драматург (писатель, создающий пьесы), а заведующий литературной частью театра
intelligent	не интеллигентный, а умный, понятливый, смывленный

2. многозначных слов исходного языка, у которых часть значений совпадает со значением звукового или буквенного аналога в переводящем языке, а часть значений расходится

Лексическая единица языка перевода	Значение в переводящем языке
der Referent	не только 1. референт (должностное лицо; консультант по определенным вопросам), но и 2. докладчик
der Ingenieur	не только 1. инженер (Diplomingenieur), но и 2. техник (специалист со средним специальным образованием)
komisch	не только 1. комичный (смешной, забавный, потешный), но и 2. разг. странный (ein komisches Gefühl)

3. слов исходного языка, у которых есть сходное по звучанию или написанию слово в переводящем языке, однако у этого слова переводящего языка есть еще одно или несколько значений, не имеющих ничего общего со своим звуковым (буквенным) аналогом в исходном языке. Например:

Лексическая единица языка перевода	Значение в переводящем языке
der Radiator	1. радиатор (нагревательный прибор), но не 2. радиатор машины (по-немецки прибор для охлаждения двигателя der Kühler)

4. созвучных в исходном и переводящем языке названий мер, весов и других величин, не совпадающих, однако, по значению:

Лексическая единица языка перевода	Значение в переводящем языке
das Pfund	500 г (русский фунт – 409, 5 г)
der Zentner	50 кг в ФГР (100 фунтов) в Австрии и Швейцарии Zentner = 100 кг

При сравнении языковых картин мира перевод позволяет обучаемым проникнуть не только в лингвистическое, но и в культурное «пространство», и тем самым способствует их билингвистическому и бикультурному развитию. Перевод дает уникальную возможность «прикоснуться» к языковой культуре и начать понимать своеобразие того или иного видения мира с помощью родного языка. Для постижения картины мира в обычном философском и культурологическом смысле через языковую картину мира нужно в достаточной мере владеть родным языком, иметь четкие представления о ключевых понятиях в родном языке, проявляющиеся как мгновенная реакция, как привычное употребление слов, а не плод раздумий, развивать свой кругозор во всех сферах жизни, подходить «междисциплинарно».

#### Библиографический список

1. Латышев, Л.К., Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) [Текст] / Л.К. Латышев, В.Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1991.
2. Ревзина, О.Г. Дискурс и дискурсивные формации [Текст] / О.Г. Ревзина // Критика и семиотика. – Вып. 8. – Новосибирск, 2005.
3. Фуко, М. Порядок дискурса [Текст] / М. Фуко // Воля к истине. – М., 1996.

**Средства выражения побуждения в современном  
рекламном тексте (на материале англоязычных глянцевого  
журналов для женщин)**

Современная лингвистическая наука характеризуется ярко выраженным интересом к исследованию механизмов функционирования языка в речи, в особенности к факторам, обуславливающим выбор вариантов выражения коммуникативного намерения к условиям, детерминирующим понимание коммуникативной цели высказывания. В этом плане актуальным представляется рассмотрение средств выражения побуждения в современном рекламном тексте, имеющим своей целью интенсивное концентрированное воздействие, использующим богатый спектр средств выразительности на всех языковых уровнях. Рекламные тексты сообщают сведения, побуждающие принимать определенные решения, выбирать тот или иной способ действия. Для достижения поставленной цели – вызвать ответную реакцию у потребителя – в рекламных текстах широко используются различные побудительные конструкции, которые, по мнению современных исследователей [2], придают высказыванию эмоциональность и живость, являются своеобразным стилистическим сигналом рекламного текста. Целью настоящего исследования является попытка рассмотреть и систематизировать комплекс средств создания побуждения в современном рекламном тексте.

Материалом для изучения послужили тексты рекламы, размещенные в британских и американских периодических глянцевых изданиях для женщин (*Cosmopolitan, Glamour, Vogue, Marie Claire, Elle, Harper's Bazaar, Prima*), опубликованных в период с 2004 по 2008 гг. Для анализа методом сплошной выборки было отобрано 2000 печатных текстов общим объемом около 3000 страниц.

Как показало исследование, средства выражения побуждения в современном англоязычном рекламном тексте относятся к разным уровням языка и включают следующие группы единиц:

- морфологические формы склонения;
- лексико-синтаксические средства;



– синтаксические модели различных коммуникативных типов предложений.

Рассмотрим каждую из указанных групп более подробно. Наиболее распространенной формой побуждения в современном англоязычном рекламном тексте является повелительное наклонение глагола (императив), встречающееся в 68% от общего числа исследуемых рекламных сообщений. Например:

Discover nature's secret for healthy skin.

(Cosmopolitan March 2006)

Или:

new **BIOLAGE**

Smooththerapie

calm unruly hair with weightless nourishment

ACCEPT NO IMITATIONS.

BUY IT IN SALONS.

(Glamour September 2005)

Или:

COSMEDICINE

Start using it today and enjoy brighter, smoother, firmer, healthier looking skin in the future. And that's the truth. TRY IT!

Ask for a free sample at Sephora.

(Glamour February 2007)

Или:

Buy the car. Own the road. **Pontiac Grand Am**

(Vogue March 2005)

Такое положение может быть объяснено наличием следующих признаков императива:

1. Императив является основным способом передачи побуждения, прежде всего, в силу однородности своей семантической функции. Эта форма наиболее однозначно передает значение побуждения и наименее зависима от контекста.

2. Императив отличается особой регулярностью употребления.

3. Данная форма обладает способностью выразить различные типы побуждения — от категорического приказа до смягченной просьбы [1. С. 220].

Основная установка, сверхзадача рекламных текстов в большинстве случаев может быть выражена повелительным предложением из одного слова «Buy!». Однако этот призыв почти всегда используется в скрытой форме. Так, повелительное наклонение в рекламном тексте чаще используется не как прямой призыв совершить покупку, а как призыв совершить какое-либо иное действие, которое, конечно, в свою очередь, должно повлечь за собой покупку. Например:

Magnify your lips with dazzling shine **FEVER GLOSS**

**Lancome**

(Vogue March 2007)

GO AHEAD SMILE OUT LOUD **SUPERSMILE**

(Harper's Bazaar January 2006)

Enrich your smile from inside out with the Collagen Lip

Treatment from **Modele**.

(Harper's Bazaar January 2006)

К наиболее часто употребляемым в императиве глаголам можно отнести следующие: try, ask, reveal, get, feel, let, discover, call, see, look, enjoy, find, start. Эти глаголы, как справедливо замечает Ellen McCracken, в рекламном тексте являются эвфемизмами, заменяющими глагол "buy" [4. С. 34].

С точки зрения позиционного расположения императивные формы глагола могут использоваться в различных частях (структурных элементах) рекламного текста – в заголовке, основном рекламном тексте и эхо-фразе. Например:

- *заголовок:*

CREATE AN IMPRESSION WITH SALON STYLE

**LAYERS PANTENE PRO-V**

(Prima August 2008)

Treat sun exposed skin to a soothing summer breeze

**Savlon**

(Prima August 2008)

- *основной текст:*

Prepare to love your layers with lightweight, flexible Pantene Pro-V formulas in the New Pantene Enhanced Layers collection.

Shampoo and conditioner give flexibility and definition in just one use, while styling products lift, define and enhance your layered look, whatever the ;length.

**PANTENE PRO-V**  
(Prima August 2008)

• *эхо-фраза:*

Drive the new Paseo. Fall in love. Your future awaits down the road. **Toyota Paseo**  
(Glamour September 2005)

Give your lips a double infusion of color. **Estee Louder**.  
(Glamour December 2004)

Употребление императивных форм глагола значительно усиливает динамичность рекламного обращения. Однако, как отмечают многие специалисты, у большинства людей навязчивая императивность вызывает раздражение, а прямое побуждение к действию воспринимается как акт давления. Реклама старается учитывать и это обстоятельство: в рекламных текстах часто используются косвенные директивные акты, такие, как **обещание, совет, рекомендация**. Например:

*Совет-призыв*, который с готовностью воспримет каждая женщина:

**LOVE THYSELF**

Discover the most divine designer wear in the world  
**SELFRIDGES&CO**  
[www.selfridges.com](http://www.selfridges.com)  
(Vogue March 2007)

или

*Совет: Craving Something Hot, Crispy and Cheesy?*

Pick up a delicious LEAN CUISINE Panini – we've got six irresistible varieties to enjoy. Try our newest, Chicken Tuscan Panini, stuffed with peppers, olives, tomatoes, and melted mozzarella cheese in crispy Italian herb bread.

(Cosmopolitan December 2007)

*Рекомендация и обещание:*

**New!**

**Airbrush Sun**

**Get tanning salon perfection at home.**

Just spray on Airbrush Sun. It's invisible, smells great and dries in 60 seconds.

You'll get the perfect tan without sun damage and it lasts for up to 7 days.

...  
It won't streak, drip or stain your clothes.

Results guaranteed

Or your money back.

*Sally Hansen*

(Glamour September 2005)

Как показывает исследование, наиболее применяемым значением императива является совет (зафиксирован в 55% случаев). Повелительное наклонение в своих прямых формах чаще используется при обращении к молодежной аудитории, поскольку несет вызов, заряд, призыв и ориентировано на принятие в этой среде формы общения без церемоний.

В современном англоязычном рекламном тексте также распространены лексико-синтаксические эквиваленты повелительного наклонения. Реклама стремится к косвенной речевой тактике, скрывая интенцию рекламодателя, убеждая, а не приказывая. Специфику рекламного текста можно обозначить как исключение категорической императивности и акцентирование значений "нежесткой" побудительности. В этой функции могут выступать:

- грамматические клише, представленные безличными предложениями, например:

It's not too late to look **great!**

(Prima August 2008)

- конструкции с модальными глаголами, например:

**Sensodyne ProNamel is specially formulated to help protect against the effects of acid wear**

You don't have to give up the foods you love, but you may have to think a little more carefully about how you consume them. You can also help protect your teeth with **Sensodyne ProNamel**. It's especially designed to reharder your teeth's enamel. And it also has fluoride for cavity protection, so you can use it as your everyday toothpaste.

You could start immediately. Why should you wait?

(Marie Claire August 2008)

- императивные фразеологизмы (Would you care for X? Why don't you do X? Why not do X? What/How about doing X?), например:

## **Mazda 2. Cive it a workout.**

The Mazda 2 is a picture of health. So much so, that, its lean body and agile moves helped it become 2008's World Car of the year. While its low CO2 emissions mean it's healthier for all of us. Why not put it through its paces at your local Mazda dealer today. Visit [mazda.co.uk](http://mazda.co.uk)

(Marie Claire August 2008)

Синтаксические средства выражения побуждения в современном англоязычном рекламном тексте образуют третью группу. Необходимо подчеркнуть, что в рекламе выбор повествовательного, побудительного или вопросительного типа предложения обусловлен как рядом функциональных факторов, так и желанием придать сообщению дополнительную смысловую нагрузку, дать потребителям некие указания к действию. Исследователями неоднократно высказывались предположения о коммуникативной близости между повелительными и вопросительными предложениями, которые используются в 29% от общего числа проанализированных рекламных сообщений. Спецификой исследованных вопросительных предложений является выдвигание на первый план не основной их функции, то есть запроса определенной информации, а второстепенной, а именно, передачи информации и побуждения к действию. Обычно используются два семантических типа вопросительных конструкций: риторический вопрос, не сопровождающийся ответом, и такой, ответ на который дан в рекламном тексте. При этом часто они объединяются вместе в рамках одной конструкции. Например:

### **Dry, red, uncomfortable skin?**

**Not anymore.**

**AVEENO Ultra-Calming is clinically proven to calm sensitive skin – in as little as one week.**

Discover a daily moisturizer and night cream that do more than moisturize; they actively manage sensitive skin so it looks and feels healthier. These exclusive formulas contain naturally calming feverfew – an ingredient related to chamomile – for an effective solution so gentle it's even appropriate for use by people with rosacea.

Only from the brand dermatologists have been recommending for over 60 years.

**Aveeno**

**ACTIVE NATURALS**

Discover nature's secret for calming sensitive skin.

(Glamour December 2007)

Риторический вопрос в заголовке утверждает вероятность такой ситуации и в то же время подразумевает только один вариант ответа: «Нет!». Следующим шагом в предполагаемом рекламном диалоге будет встречный вопрос потребителя: «Что мне нужно сделать, чтобы этого не произошло?» В основном рекламном тексте употребляется побудительная конструкция, которая в данном случае воспринимается не как принуждение, а как «добрый совет»: «Then use Aveeno». Таким образом, вопрос, заданный в начале сообщения, выступает в роли и риторического вопроса, и вопроса, ответ на который дается в основном тексте. Вопросительная конструкция вовлекает потребителя в чтение рекламного сообщения и придает тексту больше эмоциональности и экспрессии, одновременно смягчая следующую за ней побудительную конструкцию.

Восклицательные предложения, придающие рекламному сообщению особую эмоциональность, используются в 15% исследуемых текстов. Анализ материала показал, что более половины восклицательных предложений, включенных в рекламные тексты, по своей коммуникативной установке являются побудительными, как, например:

**LIGHT ME UP! ... PLUG IN, LIGHT UP, ROCK OUT!**

**BED HEAD TIGI**

(Glamour December 2007)

Однако значительная часть побудительных предложений (85%) не оформляется восклицательным знаком, например:

Let the transformation begin. **JERGENS**

(Cosmopolitan October 2007)

Play hard. Land soft. **new balance**

(Glamour December 2007)

Очевидно, связано это с тем, что побудительное предложение с точкой на конце создает впечатление совета, рекомендации, в то время как подобное восклицательное предложение

содержит призыв воспользоваться рекламируемым предметом в более резкой, приказной форме, что может вызвать не совсем положительные эмоции потребителя.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что для выражения значения побуждения в современном англоязычном рекламном тексте, размещенном в англоязычных глянцевого изданиях для женщин, отбираются морфологические, лексико-синтаксические и синтаксические средства, в наибольшей степени соответствующие задачам этого вида текста. Согласно количественным данным, морфологические маркеры являются доминантными. При этом прямое волеизъявление в тексте рекламы, как правило, имеет некатегоричный характер, что создает иллюзию доброжелательности и равноправия в отношениях между отправителем и получателем рекламного текста.

#### **Библиографический список**

1. Бондарко, А.В. Теория морфологических категорий [Текст] / А.В. Бондарко. – Л., 1976.
2. Кохтев, Н.Н. Реклама: искусство слова [Текст] / Н.Н. Кохтев. – М.: Изд-во МГУ, 1997.
3. Медведева, Е.В. Рекламная коммуникация [Текст] / Е.В. Медведева. – М.: Едиториал УРСС, 2004.
4. McCracken, Ellen *Decoding Women's Magazines: From Mademoiselle to Ms.* [Text] / Ellen McCracken. – St. Martin's Press, New York, 1993.

© М.М. Кондратенко

#### **Структура семантических полей в немецких и славянских диалектах**

В настоящее время все большим вниманием пользуется исследование семантического уровня диалектов. Не в последнюю очередь это связано с тем, что изучение семантики позволяет сопоставлять данные генетически различающихся языков; это невозможно на уровне лексем, обладающих в таком случае разной звуковой (или графической) оболочкой.

Среди различных задач, решаемых в этой области, можно назвать выявление общих и отличительных черт в номинации

различных фрагментов действительности. Как показывают некоторые результаты уже проведенной в этом направлении работы, между диалектами, достаточно удаленными друг от друга генетически и географически, наблюдаются случаи сходства (что позволяет говорить о явлениях уровня семантической типологии). С другой стороны, даже между близкородственными говорами можно отметить большую разницу на уровне языковой сегментации и принципов номинации внеязыковой действительности.

В этом отношении особенно важным представляется анализ диалектных данных, характеризующих небольшие языковые (диалектные) микрозоны. Таким диалектным микроузлом является, в частности, группа говоров, то есть единица диалектного членения, из которых складываются диалекты.

Работа с диалектизмами, относящимися к определенной группе говоров, а не к диалектному континууму того или иного языка вообще (например, русского или немецкого языков), придает исследованию более высокую системность.

Поэтому целью исследования должен стать поиск общности и различий на семантическом уровне между отдельными группами говоров, например, восточнославянскими ярославскими и южнонемецкими говорами Северной Баварии или средненемецкими силезскими. В ряде случаев (при наличии диалектографических источников с высокой степенью репрезентативности и относительно небольшой территории диалектного континуума) представляется, что можно исследовать диалектные данные языка в целом, в частности, нижнелужицкого.

Одна из задач в данном направлении – изучение особенностей принципов номинации в определенных тематических группах диалектной лексики: в наименованиях метеорологических явлений, домашних животных и птиц, единиц счета времени. Обращение именно к этим тематическим группам связано с древностью и относительной стабильностью ее состава. Выбор диалектных микрозон может быть обусловлен степенью их репрезентативности в лексикографических источниках, а применительно к немецким говорам (в определенной мере) также тем фактором, что некоторые из них, например, говоры Северной



Баварии (Франконии) или Силезии в далеком прошлом представляли собой территорию славяно-германских контактов.

Особый интерес вызывают в этой области исследования образы предметов или процессов, формирующие соответствующие понятия, и ареалы их распространения на изучаемой территории. Эти ареалы могут быть весьма обширными в силу универсальности образа и охватывать языки, достаточно сильно отличающиеся генетически: славянские, романские, германские. Например, представление плохой, ненастной погоды как «собачьей»: *vreme căinească* «отвратительная погода», *frig căinesc* «собачий холод» в румынском языке, *Hundswedder* «морозная бесснежная погода» в среднефранконских немецких говорах, *psova pogodá* «дождливая погода» в западнославянских кашубских и др. В ряде случаев ареал складывается из двух изолированных островов, что может быть как следствием отдаленных контактов, так и результатом параллельного семантического развития, то есть проявлением творческой силы языка, действующей аналогичным способом: *Schneefresse* (пожирание снега) «таяние снега» в немецких силезских говорах и *снегоед* «теплый южный ветер, вызывающий таяние снега» в рупских говорах Болгарии.

Ярославские данные могут связывать географический центр Славии с его периферией и неславянскими говорами. Так, в наименованиях инея, изморози может содержаться указание на характерный способ „проявления“ – *навесь* в ярославских, *naviś* в полесских белорусских и украинских говорах в значении „снег, покрывающий ветви деревьев“, *Anhang* в немецких силезских.

Иногда подключение ярославского материала позволяет получить представление о распространении целой мотивационной темы на диалектной карте Европы. Так, в нижнелужицком языке отмечены следующие наименования разновидностей снега: *burski sněg* («крестьянский снег») „жесткий, слежавшийся снег“ и *knězski sněg* («княжеский снег») „мягкий, пушистый снег“, представляющие собой, с точки зрения семантической мотивации, достаточно необычное для славянских говоров явление. Довольно широкое распространение подобной мотивации в соседних немецких говорах Силезии позволяло говорить о

семантическом заимствовании: *Burschnie* («крестьянский снег») „плотный, слежавшийся снег“, *es schneit fier die Poare* (снег для крестьян) «падать крупными хлопьями (о снеге)», *Armeleuteschnee* («снег для бедняков») „легкий снегопад“. В обозначениях природных явлений на славянской диалектной территории подобная мотивация, кроме указанных выше нижнелужицких случаев, нами не отмечена. Но в наименованиях других реалий она может быть представлена: *крестьянская выгода* „кустарник, неудобное для выпаса место, где крестьяне пасли свой скот“ и *барская выгода* „луга, леса, благоприятные для выпаса скота места“ в говорах ярославского левобережья Волги. Это делает необходимым дальнейшее исследование материала для выявления славянского или неславянского характера данной мотивационной темы.

Характерным признаком семантических полей в исследуемых говорах являются сходства в семантической мотивации наименований:

В наименованиях домашних животных и птиц результате исследования были выявлены, в частности, следующие совпадения в принципах номинации в ярославских говорах и говорах Средней Франконии:

- обозначение быка по выполняемой организующей стадо функции – стадовик и Herdochse (Herd – стадо, Ochse – бык);

- обозначение годовалого бычка по емкости, из которой его кормят, – корытник и Kuebel (корыто, ведро);

- обозначение годовалой коровы – летница (лето-год) и Jaehrling (Jahr-год);

- обозначение курицы по функции – высидка, наседница, наседуха и Glucke, Glukkerin – насадка); парунья и Glut (пыл, зной, жар);

- обозначение утенка по особенностям его передвижения – топа и Wackelein (wackeln – шататься, качаться);

- обозначение старой лошади по особенностям ее внешнего вида – кожевина и Haeuter (Haut – кожа);

- обозначение лошади, пригодной для пахоты, – соха и Kraempfer (мотыга);

- обозначение лошади третьего года по выполняемым сельскохозяйственным работам – борон, бороняк, хомут и Schlepper (буксир).

б) совпадения можно наблюдать и в обозначениях времени вообще, которое обычно трактуется как «длительность бытия», «пространство в бытии», «последовательность существования», «продолжение событий». В лексике среднефранконских немецких говоров в этом значении зафиксирована лексема Derweil, с корневой морфемой Weil, восходящей предположительно к и.-е. \*kuēie «находиться в состоянии покоя». Сходное семантическое явление наблюдается в соседних славянских нижнелужицких говорах: chyla – «некоторое время» и «покой, досуг». В других случаях в литературном немецком языке и диалектах используется лексема Zeit, восходящая, возможно, к и.-е. \*dā – «делить, разрезать, разрывать». Сходным образом в нижнелужицком языке с помощью лексем sega передается значение «жизненный путь, черта, щель, канавка».

Совпадающая семантическая мотивация в немецких и славянских диалектах открывается, в частности, в названиях весны и осени: в немецких говорах Северной Баварии – Hinauswärts, и Einwärts (при возведении wärts к и.-е. \*ueg – поворачивать, сгибать), то есть, в обозначении весны как выхода, а осени как ввода, открытия года. Подобный образ весны как «выхода» года представлен в южнославянских словенских говорах – yulažnja (кроме того – выход «время», «смерть» в ярославских говорах).

Отмечена, кроме того, тенденция передавать в разных языках некоторые традиционные праздники как «малые» при наличии предшествующего «большого» праздника: Kleinneujahr (малый Новый год) «день поклонения волхвов» через неделю после Нового года в говорах Средней Франконии и male jatšy (малая Пасха) «следующее воскресенье после Пасхи» в нижнелужицких, малката чорква «праздник Малая Богородица в сентябре» (при наличии «большого» аналогичного праздника в августе) в родопских говорах болгарского языка (также в болгарских говорах – малък сечко «февраль», при голям сечко (большой сечко) «январь»).

В) отмечены семантические параллели и в других группах лексик. Рассвет как становление дня может быть одинаково представлен в ярославских и южнонемецких говорах - ободневать «рассветать» и tagern, Tag werden.

На основе таких исследований формируется картина особенностей не только семантической мотивации, но и диалектной сегментации действительности, включающая в себя уже целый ряд диалектных ареалов. Так, особым для некоторых южнонемецких говоров представляется на славянско-немецком сопоставительном фоне реализуемая в разных номинативных единицах семантическая актуальность части суток между днем и ночью (то есть вечера). Для восточнославянских ярославских говоров в этом отношении характерна более детальная диалектная сегментация различных интервалов времени утром, а для южнославянских болгарских – в полдень.

Таким образом, исследование доказывает, что данные семантического уровня диалекта имеет смысл изучать в сопоставлении с аналогичными данными другого диалекта даже в том случае, если они манифестируются генетически разными лексемами.

Такие исследования позволяют сделать дополнительные выводы о причинах заимствований.

Дальнейшее исследование выбранного для анализа диалектного материала должно установить причины данных семантических совпадений. Они могут быть обусловлены независимыми друг от друга семантическими процессами, протекавшими параллельно в исследуемых диалектах. В каких-то случаях, вероятно, речь пойдет об общем индоевропейском наследии с теми или иными особенностями семантического развития на уровне отдельных диалектов. Нельзя исключать также и единичных возможностей семантических заимствований, если иметь в виду таковые заимствования древнейшей поры или в контактных диалектах, например, немецких силезских и нижнелужицких или ряда польских.

**Принципы построения классификации  
коммуникативно-синтаксических типов вопросно-ответных  
диалогических единств**

Исходя из того, что актуальное членение как универсальное языковое явление присутствует в любом высказывании (тексте) и является важнейшим аспектом, определяющим его смысловую и формальную организацию, нами предпринята попытка выявить основные схемы реализации актуального членения вопросно-ответных диалогических единств в тексте русской волшебной сказки и построить классификацию основных коммуникативно-синтаксических типов вопросно-ответных диалогических единств, отражающую особенности соотношения коммуникативной и синтаксической структур реплик-высказываний, входящих в состав диалогических единств.

Объектом исследования являются двучленные вопросно-ответные диалогические единства с простыми и сложными репликами-реакциями. Выбор двучленных диалогических единств в качестве объекта исследования обусловлен прежде всего тем, что они являются минимальной коммуникативной единицей диалогического текста, онтологически первичной формой использования языка как средства диалогического общения и могут служить универсальной базовой структурной моделью для порождения более сложных диалогических единств.

За основу выделения коммуникативно-синтаксических типов вопросно-ответных диалогических единств взяты следующие признаки: 1) функционально-семантический тип иницилирующей реплики; 2) общее коммуникативное значение диалогического единства; 3) конкретное коммуникативное значение (актуальное членение) реплик-высказываний; 4) коммуникативные функции синтаксических компонентов реплик-высказываний; 5) состав темы и состав ремы реплик-высказываний; 6) формальные показатели тематической структуры реплик-высказываний.

При определении общего коммуникативного значения (общей коммуникативной направленности) вопросно-ответного диалогического единства учитывался, основываясь на типологии П. Адамеца, характер заключенной в диалогическом единстве ак-

туальной информации, а точнее – особенности соотношения актуальной и вещественной информации.

Согласно П. Адамецу, любое высказывание содержит актуальную и вещественную информацию. Вещественная информация представляет собой простую констатацию какого-либо факта объективной действительности; актуальная информация есть «тот аспект вещественной информации, который в данной ситуации говорящий намеревается сообщить собеседнику, суть данной коммуникации, из-за которой эта коммуникация реализуется и без которой она не имела бы смысла» [1. С.20].

В зависимости от характера актуальной информации П. Адамец выделяет четыре основных типа предложения: 1) общеинформативные предложения, в которых констатируется тот или иной факт объективной действительности как целое, без акцентирования какого-либо его аспекта; 2) частноинформативные предложения, в которых актуальная информация представляет собой один частный аспект вещественной информации; 3) общеверификативные предложения, в которых актуальная информация представляет собой не новое сообщение, а лишь реакцию на мнение собеседника, верификацию или коррекцию этого мнения; 4) частноверификативные предложения, в которых говорящий устанавливает реальность какого-то одного аспекта вещественной информации.

Предложенные П. Адамецом критерии выделения типов высказывания по характеру актуальной информации были взяты за основу при построении коммуникативно-синтаксической типологии вопросно-ответных диалогических единств.

В зависимости от особенностей отношений, устанавливающихся в вопросно-ответном диалогическом единстве между актуальной и вещественной информацией, выделяется четыре основных типа вопросно-ответных диалогических единств: общеинформативные, частноинформативные, общеверификативные и частноверификативные типы.

Вместе с тем, проведенное исследование показало, что и общеинформативные (общеверификативные), и частноинформативные (частноверификативные) типы диалогических единств могут быть неоднородны и различаться по составу компонентов, по конкретной цели актуальной информации, по тема-рематическому

членению, по формальным показателям тема-рематической структуры.

В соответствии с этими отличительными признаками, взяв за основу классификацию коммуникативно-синтаксических типов высказывания О. С. Егоровой [2], можно выделить два основных варианта (подтипа) общеинформативных и общеверификативных вопросно-ответных диалогических единств: с нулевой темой и с препозитивной темой. Предлагаемая нами классификация частноинформативных и частноверификативных диалогических единств включает четыре основных варианта (подтипа): субъектный, предикатный, объектный, сирконстантный (термины заимствованы у О. С. Егоровой).

Анализ фактического материала показал, что все обще- и частноинформативные типы формируются на базе вопросно-ответных диалогических единств с местоименным вопросом, а все обще- и частоверификативные типы образуются на основе вопросно-ответных диалогических единств с неместоименным вопросом.

#### **Библиографический список**

1. Адамец, П. Порядок слов в современном русском языке [Текст] / П. Адамец. – Прага.: Academia, 1966.
2. Егорова, О.С. Коммуникативно-функциональная типология высказывания в современном французском языке [Текст]: автореф. ... д-ра филол. наук // О. С. Егорова. – Спб., 2000.
3. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи [Текст] / О. С. Иссерс. – М.: Едиториал УРСС, 2003.
4. Ковтунова, И.И. Современный русский язык: Порядок слов и актуальное членение предложения [Текст] / И. И. Ковтунова. – М.: Просвещение, 1976.

© Е.В.Мишенькина

#### **Географический детерминизм и национально-культурная специфика концепта «свет-цвет»**

Ш.Л. Монтескье в своей работе «О духе законов», посвященной исследованию роли географической среды в жизни общества, высказывает мысль о взаимодействии геоклиматических особенностей проживания индивида с его физиологиче-

скими особенностями («в холодном поясе люди гораздо крепче и физически сильнее, поскольку холодный воздух производит сжатие окончаний внешних волокон нашего тела, отчего напряжение их увеличивается и усиливается приток крови от конечностей к сердцу». [6. С. 226]). Развивая эту идею можно предположить, что существует некое взаимодействие между геоклиматическими особенностями и особенностями восприятия окружающего мира.

Представители любой нации и культуры на нашей планете способны воспринимать и различать существующие цветовые спектральные оттенки. Однако не всегда существует отдельное понятие для обозначения того или иного оттенка. Разумеется, это никоим образом не говорит о том, что представители данной культуры не видят тот или иной цвет. Так, установлено, что жители Соломоновых островов называли *кукум* темные образцы синего, фиолетового и красного цвета, а *какатара* – образцы не только белые, но и светлые всех цветовых тонов [7. С. 48]. В полинезийских языках корень *ку* связан с обозначением низких уровней светлот: на острове Маори *купара* «черный», на островах Самоа и Тонга *улли* значит «черный». *Ули* на гавайском языке – «синий», а на языке футуна – «черный», «синий», «коричневый» [7. С: 48]. В языке одного из негритянских народов, живущих в Либерии, все цвета радуги обозначаются только двумя словами: одно означает цвета, которые художники называют «теплыми» (красный, оранжевый, желтый), другое – «холодные» цвета (голубой, фиолетовый и др.) [5. С. 72]. Во вьетнамском языке четыре основных цвета: *xahn*, *do*, *tim*, *vang*. *Do* – это красный, *vang* – желтый со включением оранжевого. А вот *tim* уже отличается: это *фиолетовый*, а *xahn* – сразу и синий, и голубой, и зеленый. Какой из трех имеется в виду в конкретном случае, обычно узнают по смыслу: если небо, то голубой, а если лес, то зеленый. И это, конечно, не означает, что вьетнамцы не различают эти цвета визуально, просто в их языке нет отдельных словесных эквивалентов, по причине того, что они иначе группируют оттенки цвета. И в тех случаях, когда одного слова недостаточно для точного указания цвета, употребляется существующее название *xahn* плюс название предмета нужного цвета,



например, *xahn* морской волны, *xahn* ростков риса и другие [5. С. 72].

Есть языки, где основные цвета еще более непривычны для европейца. Так, в папуасском языке *тангма* существует всего 2 цвета: *muli* – черный и зеленый, и *mola* – белый, желтый, красный. В языке *tub*, в Нигерии, 3 цвета: *ii*, *puiri*, *nyian*. Разобраться в них очень сложно, потому что *ii* – зеленый, темно-синий и темно-серый. *Puiri* – голубой и светло-серый. *Nyian* – коричневый, красный, оранжевый и желтый [7. С. 40].

Влияние окружающей природы на восприятие и познание отмечал еще В.О. Ключевский. Он видел в среднерусском ландшафте источник своеобразия русского национального характера. В.О. Ключевский выделял значения образов леса, степи и реки в русской культуре и их роль в формировании психологических черт личности (степь олицетворяла широту натуры, река воспитывала порядок и умение совместных действий) [4. С. 171]. Вслед за Ключевским ту же идею развивал Н.А. Бердяев, который отмечал, что в душе русского народа «остался сильный природный компонент, связанный с необъятностью русской земли, безграничностью русской равнины» [2. С. 9]. Л.Н. Гумилев видел в этносе «биосоциальный организм», имеющий длительность существования. Каждый период в этой длительности обладает собственной спецификой. Развитие «биосоциального организма» детерминировано географическими и геокосмическими факторами. Формирование этноса и черт его характера является продуктом совокупного действия космических энергий и особенностью ландшафта [3. С. 83].

Гипотеза о связи особенностей восприятия, познания, мышления со спецификой природного окружения стала центральным положением, вокруг которого в 60-е годы XX в. концентрировались исследования проекта «Культура и экология». Его активными участниками были американские антропологи Г. Барри, Р. Болтон, М. Бэкон, Х. Виткин, И. Чайлд, Р. Эдгертон. Особо необходимо отметить вклад в разработку проблемы Дж. и Б. Уайтингов [1].

Наибольший интерес ученых вызывала гипотеза о воздействии природного окружения на психологические характери-

стики личности, носящем не прямой, а опосредованный типом деятельности характер.

Особую группу составляют исследования о воздействии окружения на психологические характеристики личности в рамках этнологического подхода к изучению культур. В этнологии человека в рассматриваемой проблеме анализируется поведение в социальном и природном пространстве. Влияние окружения на психологические качества личности отражается в категориях, выражающих эмоционально-психологические состояния человека: агрессивность, враждебность, эмпатия, тревога, привязанность, страх, любовь и др. Важную связующую роль здесь играет потребность в уединенности и общении и степень их удовлетворения в современных и индустриальных обществах. Наиболее наглядный пример подобного анализа – выявление причин, способствующих существованию такого качества человека, как агрессивность. На интенсивность его проявления воздействует непосредственное физическое окружение: температура воздуха, сила звука, а также ряд социально-психологических факторов. Предметом подобных исследований является изучение влияния на агрессивность качеств климата, географических условий (высокогорье, изменение или стабильность светового дня). Подобную взаимосвязь можно провести между геоклиматическими особенностями и национально-культурной спецификой концепта «цвет», поскольку общеизвестным фактом является то, что цвет непосредственно связан с особенностями психологического состояния индивида, которое, в том числе, определяется и особенностями географического положения. Следовательно, все, что касается взаимодействия геоклиматических особенностей и особенностей психологического состояния человека, в определенной степени имеет отношение и к национально-культурной специфике концепта «свет-цвет».

### **Библиографический список**

1. Белик, А.А. Психологическая антропология: История и теория [Текст] / А.А. Белик. - М., 1993. – С.190.
2. Бердяев, Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма [Текст] / Н.А. Бердяев. - М.: Наука, 1990. – С.222.

3. Гумилёв, Л. Н. Этногенез и биосфера Земли [Текст] / Л.Н. Гумилев. - М., 1992. - С.488.
4. Ключевский, О.В. как историк русской культуры X-XVII вв. [Текст] //О.В. Ключевский. Сборник материалов. Вып. 1. Пенза, 1995. - С.169-178.
5. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности [Текст] / А.А. Леонтьев. - М., 1981. - С.244.
6. Монтескье, Ш. Избранные произведения [Текст] / Ш. Монтескье.- М.,1955. - С.412.
7. Шемякин, Ф.Н. К вопросу об отношении слова и наглядного образа (цвет и его название) [Текст] / Ф.Н. Шемякин// Известия Академии педагогических наук СССР. - Вып. 113, 1960. - С.5-47.

© А.В. Пименова

**Отличительные особенности английской лексикографии  
XXI века (учебные словари нового поколения  
– The living dictionaries)**

Английская лексикография вошла в XXI век выпуском нового поколения учебных словарей издательствами Cambridge University Press; Harper Collins Publishers, Ltd; Pearson Education, Ltd; Macmillan Publishers, Ltd; Oxford University Press. Учебные словари вышеназванных издательств выпущены в трех разновидностях – книжной, электронной и on-line версии.

Выпуск нового поколения учебных лексикографических изданий обусловлен следующими факторами.

Во-первых, практическими нуждами процесса обучения английскому языку на фоне комплекса общественно-политических факторов. К концу XX века возрос интерес к изучению английского языка как иностранного. Одной из причин явилось увеличение в англоязычных странах количества переселенцев и иностранцев в связи с открытием границ. Знание английского языка стало важным условием для успешного обучения, трудоустройства и карьерного роста.

Во-вторых, современная лексикография расширила свой инструментарий за счет использования компьютерных технологий при составлении лингвистического корпуса текстов, в ре-

зультате чего он превратился в большой, представленный в электронном виде, унифицированный, структурированный, размеченный, филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных лингвистических задач [2. С. 3].

В-третьих, вековой англоязычной идеологией, цель которой сделать английский язык не только средством международного общения, но и обеспечить господство англоязычной культуры во всем мире.

Все эти факторы привели к необходимости создания новых учебных словарей, которые отвечали бы уровню и реальным нуждам современной коммуникации в постоянно изменяющемся культурном образовательном пространстве.

Учебные словари английских лексикографических изданий рассчитаны на следующие уровни знания английского языка: базовый (Beginner), средний (Intermediate), продвинутый (Advanced). Предметом нашего исследования являются словари продвинутого уровня, отличающиеся друг от друга только в деталях.

При создании учебных словарей продвинутого уровня (Advanced) каждое английское издательство использовало свой лингвистический корпус текстов:

– Cambridge Advanced Learner's Dictionary [3] – Cambridge International Corpus (более 1 млрд. слов современного английского языка);

– English Dictionary for Advanced Learners, Collins [4] – Bank of English Corpus (более 200 млн. слов современного английского языка);

– Longman Dictionary of Contemporary English [5] – Longman Corpus Network (около 330 млн. слов современного английского языка);

– English Dictionary for Advanced Learners, Macmillan [6] – World English Corpus (более 220 млн. слов современного английского языка);

– Oxford Advanced English Dictionary [7] – The British National Corpus (100 млн. слов современного английского языка).

Обзор лингвистических корпусов текстов дает все основания полагать, что они отражают английский язык в его раз-

личных (в том числе современных) проявлениях. Например, письменный и устный корпус World English Corpus словаря Macmillan, как и корпуса, используемые другими английскими лексикографическими изданиями, содержит следующие компоненты: 1) британский английский; 2) американский английский; 3) международный английский; 4) учебные тексты английского как иностранного. Корпус охватывает следующие виды текстов: 1) научный дискурс; 2) новости печатных и электронных СМИ; 3) записи бесед, включая телефонные разговоры; 4) записи деловых бесед; 5) документальную прозу; 6) сообщения автоответчика; 7) электронные письма; 8) правовые документы; 9) университетские семинары; 10) культурологические тексты; 11) радиодокументалистику; 12) интервью в электронных СМИ; 13) учебники английского как иностранного; 14) сочинения и экзаменационные работы [16].

При составлении словарей английские издательства использовали способ дефиниционного словника (Defining Vocabulary), представляющего собой стабильное и основанное на культурных ценностях ядро вокабуляра, которое используется составителями для того, чтобы стандартизировать описание семантики единиц словаря. Дефиниционный словник состоит из списка наиболее употребительных слов (около 2000). Дефиниционные словники английских лексикографических издательств отличаются друг от друга. Например, отличие заключается в составе дефиниционных словников Macmillan и Longman. В словнике Macmillan присутствуют следующие лексические единицы, которые отсутствуют в словнике Longman: *accidentally, accurate, accurately, accuse, admiration, advertising, adviser, air force, alcoholic, alphabetical, American, American football, Anglican, angrily, announcement, annoyed, apply, April, are, armed forced, arrest, artificially, artist, aspect, atmosphere, audience, automatic, automatically, awkward*. В словнике Longman присутствуют следующие лексические единицы, которые отсутствуют в словнике Macmillan: *abroad, absence, absent, actually, adventure, affair, afford, afterwards, amuse, amusement, amusing, anxiety, anxious, apartment, arrival, asleep, association, attend*.

Учебные лексиконы содержат более 30 тыс. идиом и 100 тыс. слов и фраз, более 200 тыс. словосочетаний и 150 тыс. при-

меров употреблений слов, а также иллюстрации. Наиболее частотные слова устной и письменной речи (до 3000) имеют специальную маркировку. Например, частотные слова письменной речи: W1 (1000 слов), W2 (от 1001 до 2000 слов), W3 (от 2001 до 3000 слов), частотные слова устной речи: S1 (1000 слов), S2 (от 1001 до 2000 слов), S3 (от 2001 до 3000 слов) [5, 10, 15].

В учебных словарях нового поколения английских лексикографических изданий можно выделить следующие виды дополнительной информации: 1) этимологическую справку лексических единиц (Origin); 2) особенности использования лексических единиц (Usage); 3) тезаурус (Thesaurus) (например, *earn* – Also look up: *bring in, make, take in*); 4) словообразование (Word Link) (например, *Excellency: ence≈state, condition: dependence, excellence, independence*); 5) структуру слова (Word partnership) (например, *Use glory with: N. blaze of glory, glory days, hope and glory, moment of glory; V. bask in the glory*); 6) энциклопедическую информацию (Word Web); 7) иллюстрации (Picture Dictionary).

Издательства Cambridge [8], Collins [9], Longman [10], Macmillan [11], Oxford [12] помимо печатных версий учебных словарей выпускают и электронные версии к ним.

Словарная статья электронных лексиконов имеет дефиницию и три вида иллюстраций – текстовую, визуальную (более 1500 обычных и цветных рисунков) и звуковую. Звуковая иллюстрация включает два варианта произношения слова (британский и американский), словосочетания, предложения, текст и звуковые эффекты (до 200), например, в статьях *guitar* (звук гитары), *cat* (мяуканье кошки), *dog – bark* (лай собаки) – *yelp* (визг собаки), *bell* (звук колокола), *sheep – lamb, baa, bleat* (блеяние овцы), *chicken* (кудахтанье курицы), *saw* (мычание коровы), *frog* (кваканье лягушки), *howl* (плач младенца, вой собак, шум сильного ветра), *lion* (рычание льва), *whinny* (ржание лошади), *baby talk* (разговор младенца) [10].

В словарной статье имеются текстовые зоны *Phrase bank* и *Examples bank*, которые являются мощным ресурсом грамматической информации и примеров использования слов в речи.

Особо в электронных словарях можно отметить их поисковые функции (например, *Advanced Search* [Cambridge], *Search*

[Longman], Smart Search [Macmillan]) со следующими разновидностями: словарный, мультимедийный, фонетический, тематический, этимологический.

В электронном учебном словаре реализуется функциональная дополнительность за счет использования лингвистического корпуса текстов и функциональных возможностей компьютерной программы переключения с одной задачи на другую. В результате модифицируется характер текста в направлении от традиционного к креолизованному и далее – к мультимедийным ресурсам (Multimedia Resources), состоящему из следующих компонентов: 1) запись произношения (Recorded pronunciation); 2) запись примеров предложений (Recorded example sentences); 3) звуковые эффекты (Sound effects); 4) автоматическое озвучивание произношения (Automatic pronunciation replay); 5) видео - анимации (Animation videos); 6) прикрепление иллюстраций к словарным статьям (Illustrations appended to entries); 7) иллюстрации в приложении (Illustrations in appendix).

Еще одна особенность английской лексикографии – содержание следующих учебных моделей для обучаемого и преподавателя:

- Writing Assistant – помощь при написании писем, эссе и других текстов;
- Grammar – комплекс упражнений по грамматике;
- Vocabulary – лексические упражнения;
- Culture – задания по культуроведению;
- Listening – упражнения по развитию навыков аудирования и диктанты;
- Exam Practice – подготовка к международным экзаменам по английскому языку;
- Lesson Plans – готовые планы уроков по словарю для преподавателя.

Учебные модули электронных словарей сопряжены с разными вышерассмотренными программами компьютера, что позволяет индивидуализировать словарь, подстраивать его под потребности пользователя, обеспечивая тем самым такие отличительные черты от книжной версии, как обратимость, гибкость и динамичность. Таким образом, достигается сочетание словаря и компьютерной обучающей системы, что повышает качество и

эффективность изучения иностранных языков, так как в случае необходимости обеспечивает быстроту и легкость наведения справок в словаре, вовлекая учащегося в процесс поиска и использования информации, что носит также обучающий характер.

Еще одна особенность новых учебных словарей – это наличие on-line версии лексикографических издательств Cambridge [13], Collins [14], Longman [15], Macmillan [16], Oxford [17], которая беднее своих электронных аналогов, что обусловлено техническими характеристиками онлайн-ресурса. Однако дальнейшее развитие on-line версии словаря решит "вопрос о своего рода «обреченности» жанра лексикографии" [1. С. 26]. В традиционной лексикографии существует предел, его книжная и электронная версии не в силах преодолеть, так как "словарь фиксирует лишь определенные моменты состояния языка, который непрерывно изменяется и обновляется. Не поспевая за жизнью, словарь "оказывается «вечно вчерашним», постоянно опаздывающим" [1. С. 26], потому что "словари все равно, что часы" [1. С. 586]: они должны показывать время точно. On-line версии словарей позволяют лексикографам постоянно обновлять базу языка, регистрируя изменения состояния языка в динамике, не боясь "перегрузить" электронный словарь полнотой употребления лексических единиц.

Отличительными особенностями английской лексикографии XXI века являются: 1) существование словарей нового поколения (The living dictionaries) в трёх разновидностях – книжной, электронной и on-line версии; 2) создание словарей на основе лингвистического корпуса текстов английской лексики; 3) применение английскими издательствами особого дефиниционного словаря для толкования лексических единиц, представляющего собой стабильное и основанное на культурных ценностях ядро вокабуляра; 4) включение дополнительной информации (энциклопедической, дидактической); 5) учебные модели для изучающих английский язык и преподавателей, которые предоставляют широкий спектр дидактических возможностей.

Перечисленные отличительные особенности учебных словарей проявляются в тесной взаимосвязи между собой, что придает каждому из них новое качество и выделяет учебные английские словари из мировой лексикографии.



### Библиографический список

1. Девкин, В.Д. Немецкая лексикография [Текст]: учеб. пособие для вузов / В. Д. Девкин. – М.: Высшая шк., 2005. – С.672.
2. Захаров, В.П. Корпусная лингвистика [Текст]: учебн.-метод. пособие / В.П.Захаров. – СПб., 2005. – С.48.
3. Cambridge Advanced Learner's Dictionary, Third Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2008 – P. 1800.
4. English Dictionary for Advanced Learners, Collins, Fifth Edition. Glasgow: Harper Collins Publishers, Ltd., 2006 – P. 1800.
5. Longman Dictionary of Contemporary English, New Edition. Essex: Pearson Education, Ltd. 2005. – P. 1950.
6. English Dictionary for Advanced Learners, New Edition. Oxford: Macmillan Publishers, Ltd., 2007. – P. 1690.
7. Oxford Advanced English Dictionary, 7th Edition. Oxford: Oxford University Press, 2005. – P. 1940.
8. Cambridge Advanced Learner's Dictionary on CD-ROM. (3rd Ed., version 2.0a, 2005) [Электронный ресурс]. – Электронный словарь (200 МВ). – Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
9. Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary on CD-ROM. (5th Ed., 2006) [Электронный ресурс]. – Электронный словарь (120 МВ). – Glasgow: Harper Collins Publishers, Ltd., 2006. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
10. Longman Dictionary of Contemporary English, writing assistant edition CD-ROM. (Updated 4th Ed., 2005) [Электронный ресурс]. – Электронный словарь (460 МВ). – Essex: Pearson Education, Ltd. 2005. – 2 электрон. опт. диск (CD-ROM).
11. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners CD-ROM. (2nd Ed., version 2.0.0702, 2007) [Электронный ресурс]. – Электронный словарь (450 МВ). Oxford: Macmillan Publishers, Ltd., 2007. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
12. Oxford Advanced Learner's Compass. (7th Ed., 2005) [Электронный ресурс]. Oxford. – University Press, 2005. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
13. On-line версия Cambridge Advanced Learner's Dictionary [электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://www.dictionary.cambridge.org>.

14. On-line версия English Dictionary for Advanced Learners, Collins [электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://www.collinslanguage.com>.

15. On-line версия Longman Dictionary of Contemporary English [электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://www.ldoceonline.com>.

16. On-line версия English Dictionary for Advanced Learners, Macmillan [электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://www.macmillandictionary.com>.

17. On-line версия Oxford Advanced English Dictionary [электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://www.oup.com>.

© Ю.В. Ралдугина

**Деятельностный аспект феномена «путешествие»  
и его психолингвистические характеристики  
(на материале русского и французского языков)**

На современном этапе развития таких смежных наук, как лингвокультурология, психолингвистика, социолингвистика, доминантой мышления становится не только познание языковых, социальных и культурных явлений, но и взаимопонимание в социуме, что, в свою очередь, делает актуальным изучение взаимодействия языка и культуры.

Среди множества подходов, связанных с взаимоотношением культуры и языка, особое место занимают лингвострановедческий и концептный. Лингвострановедческий подход к языку представляет собой развернутый комментарий лакун, аллюзий, прецедентных текстов, различного рода коннотаций, понятных только тем, кто говорит на родном языке [2]. В более широком плане этот подход трактуется как лингвокультурологический. В рамках этого подхода исследователи выходят за границы собственной языковой формы и используют понятие «лингвокультурема» - совокупность формы языкового знака, его содержания и культурного смысла, сопровождающего этот знак. Важное значение для понимания лингвокультуремы ученый придает глубинному смыслу, потенциально присутствующему в значении как элемент его содержания [1].

Концептный подход «направлен на моделирование языковой личности и включает не только этноспецифические, но и социально-групповые, а также индивидуальные характеристики языка конкретного человека» [2. С. 154].

Изучая культурные концепты, исследователи неизбежно обращаются к лексикографическим источникам. По словам Н.А. Красавского, словарная статья в действительности является достаточно надежным способом получения как обширной лингвистической, так и общекультурной информации для ее использования [3. С. 52-60].

Предметом статьи является описание психолингвистических характеристик деятельностного аспекта феномена путешествие, отраженных в языковом сознании представителей русской и французской культур.

Путешествие является актуальным социокультурным феноменом, моделируемым в виде лингвокультурного концепта, изучение психолингвистических характеристик которого играет важную роль в межкультурном общении. Актуальность исследуемого явления определила объект данной статьи – феномен «путешествие», который входит в концептуарий как русской, так и французской культур, занимая в языковом сознании носителей этих языков немаловажное место.

Для рассмотрения психолингвистических характеристик путешествия в данной работе используются методы словарного дефинирования, буквального перевода и интерпретации.

Путешествие как социокультурный феномен находит многогранное воплощение в русскоязычной и франкоязычной лингвокультурах. При этом феномен путешествия понимается неодинаково представителями разных культур, так как концепт «путешествие» этноспецифичен. Положение об этнокультурной маркированности концепта неоднократно доказывалось в работах А. Вежбицкой, В. И Карасика, Г.Г. Слышкина, С. Г. Воркачева и других ученых, разрабатывающих теорию концепта.

Лингвокультурный концепт «путешествие» может рассматриваться с учетом различных аспектов, в рамках которых моделируется данное понятие. Как представляется, культурный феномен «путешествие» тесным образом связан с понятием «действие», поскольку путешествия не только приносят челове-

ку новые впечатления, но и требуют от него деятельности, решения новых задач. Необходимость действия не зависит ни от времени совершения тех или иных путешествий, ни от преследуемых путешественниками целей, поэтому можно утверждать, что концепт «путешествие» моделируется через концепт «деятельность», а, следовательно, основные психолингвистические характеристики концепта «путешествие» имеют деятельностную направленность.

Принимая во внимание семантическую наполняемость различных лексических единиц, вербализующих концепт «путешествие», условно можно выделить несколько групп психолингвистических характеристик данного феномена.

Первую группу психолингвистических характеристик феномена «путешествие» можно определить как **деятельностно-рекреационную**, так как среди наиболее распространенных его мотивов фигурируют отдых, развлечения и приключения. В проанализированных статьях словарей русского языка (Википедия, словарь Ожегова, Большой толковый словарь русского языка) были обнаружены следующие лексические единицы для номинации путешествия ради отдыха: *круиз, туризм, автотуризм, поход, альпинизм, путешествие, вояж, кругосветка, дорога, пикник, турне, прогулка, гулянье, мореплавание, променад*. Во франкоязычной культуре могут быть рассмотрены такие лексемы, как *camping* (пребывание на отдыхе в кемпинге), *camping sauvage* (кемпинг/установка палатки в неполюженном месте), *voyage organisé* (групповая туристическая поездка), *aventure* (приключение, похождение, авантюра), *balade* (прогулка, *разг.* поездка, экскурсия), *croisière* (морское или воздушное путешествие), *alpinisme* (альпинизм, скалолазание).

Следующую группу характеристик можно обозначить как **деятельностно-гносеологическую**. Сама среда путешествия, новые условия бытия активизируют познавательные способности человека. Путешествуя, люди познают мир. Для обозначения данного типа путешествия в русском языке существуют слова *экспедиция, мореплавание, кругосветка*. Все это путешествия поискового характера с целью углубленного изучения археологии, геологии, истории и так далее, что преумножает научное достояние всего мира. Во французской лингвокультуре

существуют лексемы *circuitnavigation* (кругосветное плавание), *péripie* (кругосветное плавание, плавание вокруг материка), *excursion* (экскурсия, поездка), *exploration* (исследование, осмотр), *voyage d'exploration* (научная экспедиция), *découverte* (открытие), *mission* (экспедиция, командировка), *voyage d'affaire* (деловая поездка), *voyage d'information* (разведка, исследование), *voyage d'étude* (путешествие с целью исследования, изучения чего-либо, учебная поездка).

Наконец, можно выделить **деятельностно-аксиологическую** группу характеристик феномена «путешествие». Путешествия эффективно формируют в человеке новые ценностные установки и принципы восприятия окружающего мира. В русском языке представлены следующие лексемы: *туризм, странствование, паломничество, научная экспедиция, скитание, богомолье*. Во французском языке лексемы, отражающие данный аспект, это: *expédition* (экспедиция, поход), *pélerinage* (паломничество, странствование), *tournée* (турне, гострольная поездка, служебная поездка).

Безусловно, при этом важно учитывать индивидуальные представления – своеобразные модели «личного» идеального путешествия.

Если следовать положению З.Д. Поповой и И.А. Стернина о том, что этнокультурная специфика концепта не всегда обязательна и имеется множество концептов, у которых нет никакой этнокультурной специфики, или «они исчезающее мала, и чтобы ее найти, надо приложить исключительные усилия» [4. С.36], то некоторые лексемы, эксплицирующие концепт «путешествие», действительно не имеют ярко выраженной культурной маркированности. К таким лексемам в русском языке можно отнести *поездку, дорогу, перемещение, передвижение, поездку автостопом*. Во французском языке это лексемы *tour* (прогулка, поездка), *auto-stop* (автостоп, *faire de l'auto-stop* – останавливать проходящие машины с просьбой подвезти), *circuit* (круговой маршрут), *voiturage* (перевозка автотранспортом), *déplacement* (перемещение, передвижение), *tour du monde* (кругосветное путешествие), *migration* (переселение, перемещение), *navigation* (плавание, навигация), *traversée* (переезд, переправа, переход),

régisle (кругосветное плавание, плавание вокруг материка), gal-lée (ралли), randonné (длинная прогулка, большая поездка).

Таким образом, критерии определения подходов к опи-санию феномена «путешествие» связаны с целями передвиже-ния. Для обозначения каждого типа передвижения можно выде-лить целые группы лексических единиц во французском и рус-ском языках, причем границы групп являются нечеткими. Так, *паломничество* в русской лингвокультуре имеет как гносеологи-ческую, так и аксиологическую характеристику, а французское *expédition* (экспедиция, поход) - рекреационную и гносеологи-ческую.

Наряду с этим имеются расхождения в семантической наполняемости рассматриваемых лексических единиц. Так, на-пример, в русском языке используется одна лексема «кругосвет-ное плавание» (синоним – *кругосветка*), тогда как во француз-ском языке имеется несколько лексем разной семантической ок-раски (*régisle* - кругосветное плавание, плавание вокруг матери-ка, *circumnavigation* – кругосветка (*разг.*), кругосветное плава-ние). Или, например, поскольку для представителей француз-ской лингвокультуры культурно значимо явление порядка, орга-низации путешествия, в языке присутствует лексема *camping sauvage* (кемпинг/установка палатки в неполюженном месте), или *backpacking* (заимств. англ. - путешествие с принципиальным отказом от услуг туристической компании), наряду с *voyage or-ganisé* (организованная туристическая поездка в группе соотече-ственников), четкого соответствия которым в русском языке нет. В то же время в русском языке существует выражение « *путеше-ствовать дикарем/диким образом*», а значит, имеется и концепт такого путешествия. Однако коннотации концепта «путешество-вать дикарем» и «*camping sauvage*» отличаются, так как различ-ны цели подобного времяпрепровождения. Русские нередко едут «отдыхать дикарями» в целях экономии или просто по причине отсутствия организованных мест кемпинга, а французы – чтобы испытать себя в трудных условиях или провести время вдаль от цивилизации, поскольку, как правило, места палаточного кем-пинга оборудованы всеми необходимыми ее атрибутами.

Деятельностно-гносеологические характеристики кон-цепта «путешествие» ярче всего проявляются во французской

лингвокультуре, поэтому лексем, относящихся к данной группе, больше во французском языке, чем в русском. Более того, гносеологическими характеристиками обладают такие нейтральные и, с первого взгляда, не имеющие этнокультурной отмеченности лексемы, как *mission* (командировка, экспедиция), *voyage d'affaires* (деловая поездка). Французское *mission* обладает гносеологическими характеристиками. Толковый словарь *Nouveau Petit Robert* приводит такие синонимы этой лексики, как *mission scientifique* (научная экспедиция), *exploration* (исследование), *expedition* (экспедиция), тогда как в русском языке командировка – это (по словарю Ожегова) лишь служебное поручение, связанное с выездом куда-либо. *Voyage d'affaire* во французском языке имеет более нейтральную коннотацию, которой соответствует русская «деловая поездка», причем у нас, как правило, в деловую поездку отправляются руководители, а не подчиненные, которые «едут в командировку». Во французской лингвокультуре таких принципиальных отличий нет.

Данный факт объясняется тем, что конкретные лексические выражения концепта этноспецифичны, что проявляется в сопоставлении семантики рассмотренных лексем, на основании чего можно проследить лингвокультурную отмеченность феномена «путешествие» во французском и русском языках.

### **Библиографический список**

1. Воробьев, В.В. Лингвокультурология. Теория и методы [Текст] / В.В. Воробьев. - М.: Изд-во РУДН, 1997.
2. Карасик, В.И. Субкатегориальный кластер темпоральное (к характеристике языковых концептов) [Текст] / В.И. Карасик // Концепты: научные труды Центроконцепта. Вып.2. - Архангельск: Изд-во Поморского государственного университета, 1997.
3. Красавский, Н.А. Лексические коллокации с номинантом эмоции «peid» в современном немецком языке (на материале словарных статей) [Текст] / Н.А. Красавский // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности. - Волгоград: Перемена, 2001.
4. Попова, З.Д. Стернин, И. А. Семантико-когнитивный анализ языка [Текст] / З.Д. Попова. - Воронеж: Истоки, 2006.

5. Lingvo 12 [электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://lingvo.ru>
6. Nouveau Petit Robert. Dictionnaire analogique et alphabétique de la langue française, 1997 Version électronique.
7. Wikipedia [электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://Wikipedia.com>
8. Большой толковый словарь русского языка [Текст]/ гл. ред. С.А. Кузнецов. - СПб.: Норинт, 2002.
9. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова – М.: АЗЪ, 1994.

© Ю. В. Ралдугина

### **Подходы к определению концепта в современной лингвистике**

Отображение окружающего мира в современных условиях не может быть отделено от современных течений лингвистической мысли, и, в частности, от таких перспективных направлений, как когнитивная лингвистика и лингвокультурология. Одной из основных категорий понятийного аппарата этих наук является концепт, позволяющий наиболее емко представить сущность изучаемого явления, но, несмотря на множество работ, посвященных исследованию концептов, дискуссионными продолжают оставаться вопросы определения понятия «концепт», типологии концептов, архитектоники, соотношения их с единицами языка и возможности вербализации.

В данной статье рассматриваются некоторые исследования понятия «концепт», разработанные в современных трудах по когнитивной лингвистике и лингвокультурологии, упоминаются существующие подходы к рассмотрению этого понятия, при этом подчеркиваются наиболее значимые, на наш взгляд, характеристики концепта.

Подходы к изучению концептов как сложных ментальных образований сводятся к двум основным типам: лингвокультурное и лингвокогнитивное моделирование концептов.

Сторонниками лингвокогнитивного подхода считаются такие ученые, как С.А. Аскольдов, Д.С. Лихачев, Е. С. Кубрякова, З.Д. Попова, И.А. Стернин, А. Л. Залевская, А.П. Бабушкин,



Р.М. Фрумкина и др. Они занимаются изучением сущности концепта как ментального образования, его динамики, способов его вербального и невербального воплощения в действительности. В рамках этого подхода ученых интересует психологическая природа концепта, категоризация мира человеком, как то: ощущение, впечатление, представление, понятие, способы хранения опыта в памяти, ассоциативные характеристики единиц сознания и их описания.

Основоположниками лингвокультурного подхода к толкованию концепта являются Ю. С. Степанов, А. Вежбицкая, С.Г. Воркачев, Н.А. Красавский, В. И. Карасик, Г.Г. Слышкин, Н. Д. Арутюнова. Все эти ученые обращают внимание на национально-культурное своеобразие концептов как ментальных образований, являющихся ключами к пониманию культуры соответствующего социума, то есть концепт отмечен этносемантической спецификой. При этом устанавливается важность концептуализированной области для общественной практики, множественность системных отношений уточнения, сопоставления, контрастирования, оценки, стилистической дифференциации, а также закрепленность в лексической и фразеологической семантике и паремиологии.

В область современной лингвистики понятие «концепт» впервые вводится С.А. Аскольдовым. Уже в названии статьи, опубликованной в 1928 году («Концепт и слово»), формулируется вопрос о языковой выраженности концепта. С. А. Аскольдов выделяет два основных типа концептов – познавательные и художественные, причем разделение не является абсолютным. Концепты разных типов сближает между собой медиум, с помощью которых они выражаются – абстрактное, обобщенное и конкретно-чувственное, индивидуальное слово. В качестве основного признака концепта С. А. Аскольдов выдвигает функцию заместительства, что прослеживается в самом определении понятия «концепт»: «Концепт есть мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [1. С.269].

С. А. Аскольдов, во-первых, указывает на подвижность границ между понятийной и образной составляющей в структуре концепта и эксплицирующих его слов, а, во-вторых, говорит о

том, что заместительная функция концепта символична. Отсюда следует, что концепт не является отражением замещающего множества, но его символическим выражением. Динамичность и символизм выражают потенциальную природу концепта. Таким образом, концепт у С.А. Аскольдова обладает тремя признаками: он динамичен, символичен и потенциален.

Д. С. Лихачев дает определение концепта, исходя из положений статьи С.А. Аскольдова, однако ученый пишет, что «концепт существует и для самого слова, а, во-первых, для каждого основного (словарного) значения слова отдельно, и, во-вторых, предлагаю считать концепт своего рода «алгебраическим» выражением значения («алгебраическим обозначением»), которым мы оперируем в своей письменной и устной речи, ибо охватить значение во всей его сложности человек просто не успевает, иногда не может, а иногда по-своему интерпретирует его» [10. С. 4]. Д. С. Лихачев акцентирует внимание на индивидуально-психологических особенностях человека, отмечая, что «... и слово, и его значение, и концепты этих значений существуют не сами по себе в некоей независимости, а в определенной человеческой идеосфере» [10. С. 4]. Концепт у Д.С. Лихачева тесно связан со спецификой человеческого познания: он не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека. Кроме того, у каждого человека есть свой круг ассоциаций, оттенков значений, и потенциальные возможности концепта имеют свои особенности [10. С. 4-5].

Концепцию представителей лингвистической школы Воронежского университета З.Д. Поповой и И.А. Стернина также можно отнести к лингвокогнитивному подходу. Согласно их теории, концепт – это «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [12. С. 3].

Близкое к пониманию этих ученых определение дает М.В. Пименова: «Концепт – это некое представление о фрагмента мира или части такого фрагмента, имеющее сложную структуру, выраженную разными группами признаков, реализуемых разнообразными языковыми способами и средствами... Концепт отражает категориальные и ценностные характеристики знаний о некоторых фрагментах мира» [11. С.10].

Таким образом, эти ученые интерпретируют концепты прежде всего как единицы мышления, а не памяти. Концепт обязательно имеет языковое выражение, поскольку существуют концепты, не обладающие устойчивым названием. По З.Д. Поповой и А.А. Стернину, этнокультурная специфика концепта необязательна, так как имеется множество концептов, не обладающие таковой (например, многие бытовые концепты). Кроме того, не все концепты имеют ценностную составляющую (например, пространственные и временные концепты).

Несколько иную точку зрения на концепт находим у А.П. Бабушкина. По мнению этого ученого, концепт «является ментальной репрезентацией, которая определяет, как вещи связаны между собой и как они категоризируются» [2. С.16]. Концепт у А.П. Бабушкина – это когнитивная структура, отражающая мир в сознании человека; это ключ к познанию мира. Автор рассматривает концепт с позиций когнитивной семантики, считая, что концепт соответствует содержанию семем одного языка. Именно в значениях слов содержится результат познания действительности, и поэтому по набору сем, составляющих семему, которая выявляется в лексикографическом толковании слова, можно изучать его когнитивные (концептуальные) параметры [2. С.31].

А. А. Залевская определяет концепт как объективно существующее в сознании человека перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера, в отличие от понятий и значений как продуктов научного описания (конструктов) [5. С.39]. С психолингвистической точки зрения А.А. Залевская подчеркивает индивидуальную природу концепта как многогранной структуры. Концепт является достоянием индивида.

В рамках лингвокультурного подхода значимой работой явилась монография Ю.С. Степанова «Константы. Словарь русской культуры». (1997), где впервые были систематизированы заложенные в концептах ценности культуры. Работая в области лингвокультурологического моделирования языка, Ю.С. Степанов определяет концепт следующим образом: «концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека, и, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» - сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [13. С. 40-41].

Некоторые сходные положения можно найти у А. Вежбицкой. По ее мнению, лексический состав языка и культура связаны тремя составляющими: «культурная разработанность», «частотность», «ключевые слова». Всякая культура может быть исследована методом сопоставительного анализа и описана при помощи «ключевых слов», являющихся важными для понимания специфики концепта в том или ином языке. Теоретический фундамент сопоставительного анализа – естественный семантический метаязык, который является результатом сознательного «языкового строительства» и универсального по замыслу [3. С.400].

Концепты же, по мнению А. Вежбицкой, национально специфичны. Концепт – это частица культурного опыта в языковом сознании, специфически выражаемого лексически и грамматически. А. Вежбицкая разработала собственную оригинальную методику, применимую к любому языку, при этом концепты отражают культурно-обусловленные представления человека о мире.

Более широкое понимание концепта находим у В.И. Карасика и Г.Г. Слышкина. Для этих ученых принципиальным является положение о том, что лингвокультурный концепт – это «условная ментальная единица, направленная на комплексное изучение языка, сознания и культуры» [8. С.75]. Концепт принадлежит коллективному и индивидуальному сознанию, детерминируется культурой и опредмечивается в языке и (или) речи.

Центр концепта – всегда ценность, поскольку он служит исследованию культуры, а в основе культуры лежит именно

ценностный принцип. Показатель наличия ценностного отношения – применимость оценочных предикатов. Какой-либо феномен формирует в данной культуре концепт, если носители культуры могут оценить его (так, концепта «крысовод» не существует не потому, что для него нет языкового обозначения, а потому, что в сознании носителей языка нет ценностного отношения к данному феномену). Схожее положение обозначено в работе З. Д. Поповой и И.А. Стернина [12. С. 3], которые говорят о том, что существует множество концептов, не имеющих языкового выражения, но чей концептуальный статус не вызывает сомнения (например, есть концепт и слово «молодожены»), но нет слова «старожены», хотя такой концепт в концептосфере народа, несомненно, имеется). Следовательно, можно полагать, что представители и лингвокультурного, и лингвокогнитивного подхода имеют сходные точки зрения относительно вербальной выраженности концепта, благодаря чему оба подхода не являются взаимоисключающими.

Концепт, по В. И. Карасику, является первичным культурным образованием, транслируемым в различные сферы бытия человека. Поскольку в концепте акцентируется ценностная составляющая, среди концептов имеются культурные ключи, важные для той или иной культуры.

Вслед за В. И. Карасиком, Н.А. Красавский пишет: «Концепты как мыслительные конструкты, размещенные и функционирующие в человеческом сознании, существуют в культурно-семиотическом пространстве и времени» [9. С.78].

Так, ученый рассматривает концепт как когнитивное образование, погруженное в лингвокультурный контекст, то есть связанное с дискурсом.

С. Г. Воркачев, обобщив и систематизировав многие точки зрения определения концепта в лингвистике, приходит к следующему заключению: «концепт – это единица коллективного знания/сознания (отправляющая к высшим духовным ценностям), имеющая языковое выражение и отмеченная лингвокультурной спецификой» [4. С.94-95].

По мнению ученого, единственная причина терминологизации лексемы «концепт» - это потребность в этнокультурной авторизации семантических единиц – соотнесении их с языковой

личностью. Это положение С.Г. Воркачева пересекается с концепцией А. Вежбицкой в плане этнокультурной маркированности концепта.

Исходя из вышеприведенных точек зрения на определение понятия «концепт», можно сделать некоторые выводы.

Начиная с С. А. Аскольдова и опиравшегося на его взгляды Д. С. Лихачева, произведен пересмотр традиционного содержания концепта, что, в частности, объясняется требованиями современной когнитивной лингвистики, соотносящей лингвистические данные с психологическими, и лингвокультурологии, акцентирующей внимание на взаимосвязи языка и культуры.

Выделение концепта как ментального образования, отмеченного лингвокультурной спецификой, – закономерный шаг в становлении антропоцентрической парадигмы в лингвистике.

Представители обоих подходов к определению концепта сходятся в том, что концепт характеризуется культурно-исторической значимостью, познавательным прецедентным характером и информативностью, при этом не всегда принимается во внимание этнокультурная маркированность концепта (которая не вызывает сомнений у А. Вежбицкой и не всегда принимается З.Д. Поповой и И.А. Стерниним).

Несмотря на то, что единства мнений относительно конкретных значимых единиц языка, с которыми соотносится концепт, у ученых пока не имеется, связь концепта с вербальными средствами выражения прослеживается практически во всех определениях. «Мы можем добраться до мысли только через слова (никто еще пока не изобрел другого способа)» [3. С. 293].

Таким образом, мы можем принять наиболее общее определение концепта, данное В. И. Карасиком : концепт выступает как многомерное культурно-значимое социопсихическое образование в коллективном сознании, опредмеченное в той или иной языковой форме [6. С. 156].

Вслед за В. И Карасиком, необходимо отметить, что лингвокогнитивный и лингвокультурный подходы к определению концепта не являются диаметрально противоположными: «концепт как ментальное образование в сознании индивида есть выход на концептосферу социума, то есть в конечном счете на

культуру, а концепт как единица культуры есть фиксация коллективного опыта, который становится достоянием индивида. Иначе говоря, эти подходы различаются векторами по отношению к индивиду: лингвокогнитивный концепт – это направление от индивидуального сознания к культуре, а лингвокультурный концепт – это направление от культуры к индивидуальному сознанию» [7. С. 139]. Принципиальные различия связаны с отношением концепта и языкового знака. Для когнитивиста одному концепту соответствует одна языковая единица; для лингвокультуролога концепт обладает свойством полиапеллируемости, то есть может и должен реализовываться при помощи целого ряда единиц языка и речи. Для когнитивиста любому слову соответствует свой концепт, в том числе служебным словам, например, концепт союза *но*, и научным терминам, например, концепт *биссектрисы*; для лингвокультуролога именами концептов является ограниченное число культурнозначимых единиц.

Общепризнанным свойством концепта также стала его многомерность. Это предполагает множество моделей для адекватного изучения свойств данного феномена, что также активно разрабатывается современными лингвистами.

В этом смысле лингвистическая концептология важна как самостоятельная научная дисциплина в той мере, в которой она исследует содержательные свойства языковых, двуплановых единиц, как бы широко эти планы ни были разведены, от идиосимвола универсального предметного кода до лексикограмматического поля.

### **Библиографический список**

1. Аскольдов, С.А. Концепт и слово [Текст] / под ред. проф. В.П. Нерознака // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: антология. - М.: Изд-во Academia, 1997.
2. Бабушкин, А.П. Типы концептов в лексикофразеологической семантике языка [Текст] / А.П. Бабушкин. – Воронеж: Изд-во Воронежского госуд. ун-та, 1996.
3. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языков [Текст] / А. Вежбицкая. – М.: Изд-во Языки русской культуры, 1999.

4. Воркачев, С. Г. Методологические основания лингвоконцептологии [Текст] / С. Г. Воркачев // Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 3: Аспекты метакоммуникативной деятельности. - Воронеж, 2002.
5. Залевская, А.А. Текст и его понимание [Текст] / А.А. Залевская. - Тверь: Изд-во Тверского госуд. ун-та, 2001.
6. Карасик, В.И. Субкатегориальный кластер темпоральное (к характеристике языковых концептов) [Текст] / В.И. Карасик // Концепты: научные труды Центроконцеп-та. Вып.2. - Архангельск: Изд-во Поморского госуниверситета, 1997.
7. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В.И. Карасик. - Волгоград: Изд-во Перемена, 2002.
8. Карасик, В.И., Слышкин, Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования [Текст] / В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: сб. науч. тр. - Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001.
9. Красавский, Н.А. Динамика эмоциональных концептов в немецкой и русской лингвокультурах [Текст] / Н.А. Красавский // Дис. ... д-ра филол.наук. - Волгоград, 2001.
10. Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка [Текст] / Д.С. Лихачев // Известия ОРЯ. Сер. литературы и языка. - Т. 1. - 1993.
11. Пименова, М. В. Предисловие [Текст] / М.В. Пименов // Введение в когнитивную лингвистику: учебное пособие. - Кемерово: Изд-во Кузбассвузиздат, 2005.
12. Попова, З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка [Текст] / З.Д. Попова, И.А. Стернин. - Воронеж: Изд-во Истоки, 2006.
13. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры [Текст] / Ю.С. Степанов. - М.: Изд-во Школа «Языки русской культуры», 1997.

© В.В. Роженкова

#### **Виды оценок в американских женских журналах**

Средства массовой информации, в частности журналы, представляют широкую базу для исследования категории оценки, так как они не только информируют читателя, но и коммен-



тируют, анализируют, оценивают те или иные события и факты. Под оценкой мы будем понимать отношение субъекта оценки к некоторому объекту путем приписывания последнему положительной, отрицательной или нейтральной (нулевой) ценности, в соответствии с определенными ценностными критериями. Существует множество классификаций оценок, мы рассмотрим некоторые из них на примерах, взятых из американских женских журналов.

Оценка может быть общей (обобщенной) и частной (индивидуальной). По мнению Н.Д.Арутюновой, общая оценка дается по совокупности разнородных свойств объекта и выражается в соотношении «хорошо/плохо» и их синонимов «великолепный/скверный» и др. Это своего рода баланс положительных и отрицательных факторов. Частная оценка - это оценка одного из аспектов объекта с определенной точки зрения, которая реализуется при появлении какого-либо дополнительного компонента, относящегося к структуре оценки (способ мотивации, отношение к цели) [1.С.194].

Приведем примеры общей и частной оценок соответственно:

It was *the most awful thing*, the shock of a lifetime. - общая оценка

The first time I sold a script for a shampoo commercial and watched as six figures were spent on something I'd scribbled at my desk, it was *thrilling*. - частная оценка

Выделяют три группы частнооценочных значений:

1. Сенсорные оценки, куда входят следующие категории - сенсорно-вкусовые, или гедонистические, психологические (интеллектуальные и эмоциональные). Такие оценки связаны с чувственным опытом человека - физическим или психическим.

2) Сублимированные оценки - эстетические и этические, где эстетические связаны с удовлетворением чувства прекрасного, а этические - с удовлетворением нравственного чувства.

3) Рационалистические оценки - утилитарные, нормативные и телеологические. Они связаны с практической деятельностью и повседневным опытом человека [1.С.199].

По характеру выражения оценки выделяют абсолютную и сравнительную оценку. Н.Н.Ледовская отмечает, что абсолютная и относительная оценки находятся на пересечении категорий «количество» и «качество». Абсолютная оценка выражает степень проявления признака качества по отношению к типичной норме проявления этого признака. Сравнительная оценка выражает степень проявления признака качества по отношению к степени проявления этого признака у объекта сравнения [4]. Абсолютные оценки обычно выражаются в форме «хорошо/плохо», сравнительные оценки - «лучше, хуже».

But I was a *good* saver, and I'm renting my second bedroom to a friend from high school and doing the odd voice-over for cash - абсолютная оценка.

"My life is *better* now." she says. "I go to the gym every day and I eat healthy food." - сравнительная оценка.

Оценку также можно разделить на рациональную и эмоциональную. Эмоциональная оценка - это непосредственная реакция говорящего на объект. Рациональная оценка - это оценка-мнение, основанная на объективных признаках оцениваемого объекта; признаки предмета оцениваются по различным основаниям - этическим, эстетическим, нормативным, утилитарным и др.

Приведем примеры:

My dad was a *very successful* writer - a political columnist for the Chicago Sun-Times who was also working on a book - and had a huge circle of friends - рациональная оценка.

It's *scary*, especially since publishing has been hard hit by the recession [about being a novelist] - эмоциональная оценка.

Человек существует в пределах определенного социума, принадлежит к определенным социальным, возрастным и прочим группам, которые так или иначе определяют его систему ценностей. В то же время для каждого человека важна его собственная оценочная шкала, которая представляет собой «результат совмещения внешних (общих, социально обусловленных) ценностей и системы внутренних, сугубо индивидуальных оценок» [8]. Таким образом, оценка несет в себе два фактора - субъективный и объективный, где субъективный компонент - собственное отношение субъекта, а объективный - это непосредст-

венно качества и свойства оцениваемого объекта. Тот факт, что оценка сочетает в себе объективное и субъективное, тесно связан с вопросом о том, какая оценка - рациональная или эмоциональная - является первичной. Ученые не пришли к единому мнению на этот счет. Зачастую в оценочном высказывании присутствует как эмоциональная реакция субъекта на предмет, так и его осмысленная интеллектуальная оценка. Ю.С.Старостина высказывает мнение, что для языкового выражения оценки рациональный и эмоциональный аспекты являются равно важными, при различных формах оценок соотношение рационального и эмоционального меняется, и часто дифференцировать два вида оценок не представляется возможным [7].

"It's the pinnacle in Islam to be the widow of a martyr," she told me proudly. "For a woman, it's *extraordinary*. – С одной стороны, женщина гордится своим положением, т.е. выражает эмоциональную оценку. С другой стороны, она дает и оценку рациональную, высказывая мнение и подтверждая его фактом о своей религии.

Существует мнение, что женщины более эмоциональны в своих суждениях. Учитывая специфику анализируемого материала - женские журналы, где большинство статей пишется женщинами и для женщин - в рамках данной статьи имеет смысл подробнее остановиться на делении оценки на эмоциональную и рациональную. Анализ языкового материала показывает, что зачастую в оценочных высказываниях можно выделить ведущий компонент - рациональный или эмоциональный.

I'm *a lot happier* in my life, and I love that crazy butterfly feeling I get watching a great show that we produced. It's like I'm up there with them. - здесь превалирует эмоциональная оценка "It was like a scene out of Ali Baba," she recalled in her memoir. "There were mattresses, blankets, gas lamps... it was all *incredibly well organized*." - рациональная оценка

Хотя разделение оценки на эмоциональную и рациональную является достаточно условным, в языке существуют средства для того, чтобы различить эти два компонента и дифференцировать их при интерпретации оценки. П.Н.Паничева отмечает, что «эмоциональная оценка - это ситуативная оценка, так как она возникает непосредственно в момент выражения ре-

акции на какие-либо события, факты, явления и детерминируется их конкретными проявлениями» [5. С.88]. Таким образом, в основе эмоциональной оценки лежат эмоциональные переживания говорящего, испытываемые в момент речи. Соответственно, эмоциональная оценка является более спонтанной, нежели рациональная, которая представляет собой более обдуманное, обоснованное мнение субъекта, сформированное посредством различных внутренних и внешних факторов и установок.

Эмоциональная и рациональная оценки реализуются в речи разнообразными лексическими, стилистическими и синтаксическими средствами. Для эмоциональной оценки, в отличие от рациональной, свойственна эмотивность, которая может выражаться интонационной структурой и восклицательной формой предложения.

Work bleeds into my evenings and weekends. I often find myself talking about it at dinner parties, *it's my passion!*

Рациональные оценочные суждения, как правило, выражаются с помощью полных распространенных предложений, в которых раскрывается обоснование оценки.

Miguel was always a sensitive person ... and by that, I mean *overly sensitive* - growing up, it took him longer than most people to get over things.

Для рациональной оценки характерно использование конструкций *I think, I suppose, I believe*, что подчеркивает основание данного вида оценки - мнение.

"I really believe all women *are strong*," she says. "It's just that sometimes, because of a father or brother, or religion or an environment, they're afraid to bring it out."

В оценочных суждениях, где преобладает эмоциональный компонент, для более полного выражения переживаний и передачи эмоционального состояния субъекта используются слова-интенсификаторы. Под интенсификацией понимается усиление признака «хорошо» или «плохо»[6].

(1) I was *completely overwhelmed* and alone.

(2) According to a lawyer familiar with the case against Malika, the photo, which the FBI sent along to Belgian authorities, featured Moez in combat fatigues, posing with a rocket-propelled gre-

nade. "I saw the picture," Malika had replied to him. "You are so beautiful."

Итак, нами рассмотрены некоторые классификации оценок на примерах, взятых из статей, опубликованных в американских женских журналах, где не только дается информация и описываются определенные события и факты, но и приводится их анализ, комментарии и оценка, причем в основном с женской точки зрения. Учитывая данную специфику материала, мы остановились подробнее на соотношении рациональной и эмоциональной оценок, рассмотрев характеристики этих двух видов и выявив средства, с помощью которых они реализуются в тексте.

### Библиографический список

1. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека [Текст] / Н.Д. Арутюнова - М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Вольф, Е.М. Оценочное значение и соотношение признаков «хорошо/плохо» [Текст] // Ворпосы языкознания. - 1986. - №5. - С. 98-196.
3. Ивин, А.А. Аксиология [Текст] / А.А. Ивин. - М.:Высшая школа, 2006. - 392с.
4. Ледовская Н.Н. Категория оценки и степени качества имен прилагательных [электронный ресурс]. – Режим доступа. - [http://science.ncstu.ru/articles/hs/10/52.pdf/file\\_download](http://science.ncstu.ru/articles/hs/10/52.pdf/file_download) 2003
5. Паничева, П.Н. Характеристика эмоциональной оценки и ее реализация в восклицательном предложении[Текст] / П.Н.Паничева//Вестник Пятигорского государственного университета. Молодежное приложение. - Пятигорск: Пятигорский гос. лингв. ун-т .- 2003. - С. 86-91.
6. Погорелова, С.Д. Понятие и структура оценки [электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://frgf.utmn.ru/last/No16/text07.htm>
7. Старостина, Ю.С. Интерпретация лингвистической оценки в терминах аксиологических суждений [электронный ресурс]. – Режим доступа. <http://vestnik.ssu.samara.ru/gum/2007web3/yaz/200730601.pdf>
8. Старостина, Ю.С. Основные характеристики негативной оценки эмоционального и рационального типа в английской

стилизованной разговорной речи [электронный ресурс]. – Режим доступа. -

<http://vestnik.ssu.samara.ru/gum/2008web1/yaz/200810404.pdf>  
2008.

1. Cosmopolitan. Hearst Communication Inc, 2009. February. 220с.
2. Cosmopolitan. Hearst Communication Inc, 2009. March. 224с.
3. Glamour. Conde Nast Publications, 2009. February. 220с.
4. Marie Claire. Hearst Communication Inc, 2009. February. 164с.
5. Marie Claire. Hearst Communication Inc, 2009. March. 236с.
6. The Oprah Magazine. Hearst Communication Inc, 2009. February. 220с.
7. Redbook Magazine. <http://www.redbookmag.com/>

© М.В. Сапожникова

### **Конструкции неодобрения и порицания в современном английском языке**

Человек с помощью вербального и невербального поведения постоянно стремится изменить окружающий мир согласно своим убеждениям, потребностям, интересам. Межличностное общение складывается из взаимного влияния людей друг на друга, из их стремления развить позитивные, желательные, благоприятные для себя качества окружающих и устранить негативные, нежелательные, неблагоприятные. Одним из основных механизмов регулирования взаимоотношений в обществе выступают оценочные высказывания, содержащие как положительную оценку собеседника, так и отрицательную [4. С. 5].

Говоря об оценочных конструкциях, в первую очередь необходимо дать определения понятиям “оценка” и “оценочная конструкция”. Оценка – это умственный акт, выражающий степень соответствия свойств предмета (явления) какому-то эталону (стандарту) [8. С. 5]. Другими словами, под оценкой понимается такое определение объекта, при котором выявляется его положительное/отрицательное значение для субъекта [5. С. 62].

Вопросы ценностей и ценностных ориентаций исследовались главным образом в логике, где под оценкой обычно понимают суждение о ценностях. Ценность - это реальный ориентир человеческого поведения, формирующий жизненные и прак-

тические установки людей. Поэтому представляет важность и интерес изучать аксиологию - науку о ценностях жизни и человека, содержание внутреннего мира личности и ее ценностные ориентации [7. С. 2].

Оценка представляет собой отражение реальной действительности "в зеркале субъективной модальности", а кроме того в оценке формируется ценностная картина мира, в свою очередь определяющая восприятие и межличностные отношения [7. С. 1].

Существует мнение, что оценка, прежде всего, предполагает собственные свойства предмета, то есть содержит объективный компонент. По мнению Е.М.Вольф, субъект, оценивая события, опирается не только на личностное отношение к объекту оценки, но и на стереотипные представления об объекте [3. С. 23].

Далее обратимся непосредственно к понятию оценочных конструкций. Оценочное (аксиологическое) предложение содержит выражение собственно оценки, то есть говорит о том, что человек считает ценным, что он считает плохим и что безразличным; такое предложение передает убеждения людей в том, что есть добро и что есть зло [8. С. 5]. Входя в структуру значения вместе с дескриптивным значением, оценочное значение качественно отличается от последнего, выражая отношение к обозначаемому путем выбора вполне определенного знака оценки. Конструкции с выраженным оценочным компонентом обнаруживают, таким образом, более сложную структуру, чем неоценочные конструкции. Одна часть этой структуры – выражение оценочного отношения, знака оценки, другая – дескриптивного (описательного), констативного содержания.

При этом возникает вопрос об обнаружении собственно оценочной синтаксической конструкции. Собственно оценочной может быть признана только конструкция, в которой оценка предикативна. Оценочный дескриптор в предикативной позиции реализует исключительно собственное понятийное содержание и тем самым придаёт оценочный характер высказыванию [6. С. 15].

Одним из средств выражения субъективной оценки в современном английском языке являются синтаксические конст-

рукции, выражающие неодобрение и порицание. Высказывания, передающие неодобрение и порицание, являются важными элементами коммуникации, которые позволяют собеседникам понимать и учитывать интересы друг друга. В современной лингвистике прослеживается всё возрастающий интерес к содержательной стороне языка: вопросам семантического представления языка, проблемам семантики синтаксиса, понимания смысла высказывания. Данные синтаксические конструкции позволяют не только выражать своё отношение к действительности, но и оказывать воздействие на последующие действия собеседника. Одним из наиболее сложных вопросов, связанных с анализом данных синтаксических конструкций, является проблема их содержания.

Глубокое изучение структуры и функций таких предложений возможно лишь при помощи системного анализа. В работах по общей теории систем выделяется очень важная особенность системы – её иерархичность, основанная на отношении части к целому. С этой особенностью системы связан вопрос о том, каким образом из простого образуется сложное, как возникает новое качество в результате усложнения при переходе к более высоким уровням организации системы. “Системное описание в приложении к синтаксису имеет в настоящее время характер парадигматического” [2. С. 105]. Парадигматический синтаксис – это раздел грамматики, который изучает деривационную систему, лежащую в основе построения предложения. Под парадигматическим синтаксисом вслед за М.Я. Блохом мы понимаем “описание синтаксической системы языка в терминах деривационной иерархии структурно-семантических моделей предложений” [2. С. 106].

Значение неодобрения выражается в отрицательной оценке субъекта оценки (лица, дающего оценку) к объекту (лицу или явлению, на которое направлено оценочное суждение). Можно выделить три основных типа простейших конструкций неодобрения: [6. С. 41]. 1) Связочная (копультная) оценочно-признаковая структура – S + Vbe + Adj-ev, состоящая из объекта оценки S, Vbe – глагола-связки ‘to be’; Adj-ev – оценочного прилагательного. “That was disgusting” [13. С. 152].



2) Связочная конструкция оценочно-классифицирующей характеристики – (S + Vbe + Adj. + Nn-ev), состоящая из объекта оценки, глагола-связки, оценочного прилагательного и существительного неоценочной семантики “Winter is a bad time” [13. С. 88].

3) Связочная структура оценочно-предметной характеристики – S + Vbe + Nev, имеющая в своей основе объект оценки, глагол - связку и существительное оценочной семантики. “You are a fool” [10. С. 33].

Анализ ядерных оценочных предложений позволяет сделать вывод о том, что оценочное отношение действительно является одним из типов синтаксических характеристик предложения, при котором оценка входит в семантическую структуру предложения и выражается в простейших предикативных конструкциях, служащих исходной основой для остальной синтактико-парадигматической системы оценочных предложений.

В основе оценочных структур “на начальном уровне абстракции лежит единая обобщённая модель связочного типа, где оценочная предикация вводит предикатив-оценку некоторого предмета” [9. С. 47].

Все три конструкции отличаются именной частью, но также имеют определённое сходство, поскольку подлежащее в них называет предмет объективной действительности, а предикатив либо даёт оценку, либо называет понятие, которое содержит признак данного предмета, и даёт оценку ему.

На основе рассмотренных ядерных предложений формируются более сложные путём различных преобразований: изменения порядка слов, интонации, использования союзов, различных интенсификаторов, модальных глаголов, служебных слов, отрицаний, местоимений, оценочно-отождествительных глаголов, синтаксических редукций и т.д.

Приведём примеры некоторых конструкций неодобрения.

*“I don't like either of them. He's a maundering fool and she's a po-faced old bat”, said my farther, who was always beautifully unfair.”* [13. С. 7].

В данном примере мы имеем дело с двумя оценочными конструкциями со следующей структурой: S+Vbe+Adj-ev+N-ev,

несколько более сложной, чем у трёх типов ядерных оценочных предложений. С точки зрения синтаксиса конструкции представляют собой простые предложения, включённые в прямую речь персонажа. В качестве субъекта оценки выступает отец невесты, характеризующий родителей жениха своей дочери (которые соответственно являются объектами оценочного отношения). Оценка происходит на основании личного негативного отношения субъекта оценки к объектам и заявлена в контексте: "I don't like either of them". В качестве дескрипторов (показателей) оценки неодобрения выступают оценочные прилагательные *maundering* (бессвязно бормочущий) и *ro-faced* (напыщенный, самодовольный), а также существительные, имеющие значение явного неодобрения (*fool, bat*).

В примере, который будет рассмотрен ниже, также имеет место оценка, выражающая неодобрение:

*"I blame myself", she said, distressed. "I should never have sewed the baby clothes in front of you. It was gross. Unthinkable. Unforgivable"* [10. С. 66].

В рассматриваемой ситуации мать (субъект оценки) неодобрительно отзывается о собственном поведении (объект), о непредусмотрительности, которую она проявила тем, что шила одежду для ребёнка своей старшей дочери на глазах у младшей, которая недавно потеряла своего. Первая оценочная конструкция неодобрения (S+Vbe+Adj-ev) соответствует простейшей предикативной связочной оценочно-признаковой структуре. Такое основание для оценки, как поведение человека, мы можем отнести к морально-этическому оценочному типу. Две следующие конструкции можно считать эллиптическими восполняемыми оценочными структурами, в которых отсутствует сказуемое и глагол-связка. Характер оценки – морально-этический. Оценочные прилагательные *gross, unthinkable, unforgivable* несут на себе значение оценки со знаком "-", которая усиливается отрицательной приставкой *-un*. Слова из контекста, имеющие также отрицательную семантику: *blame, distressed, should never* – подчёркивают характер неодобрения.

Следующий пример конструкций неодобрения:

*Oh, she cried, 1) I'm so miserable – 2) so frightfully miserable – I know that 3) I'm silly and spiteful and vain* [11. С. 81].

Предложение представляет интерес, так как в нём присутствует несколько оценочных конструкций – в данном случае – неодобрение. В целом субъект оценки – девушка, разочаровавшаяся в жизни, характеризует своё эмоциональное состояние (эмоциональная оценка) и свои человеческие качества (морально-этическая оценка). В первой конструкции дескриптор оценки – прилагательное с отрицательной семой. Во второй эллиптической конструкции с опущенным подлежащим и глаголом-связкой наречие *frightfully* и двуступенчатый эпитет *frightfully miserable* более чётко передают негативную оценку девушкой своего эмоционального состояния. Интенсификатор *so* выполняет ту же функцию. И, наконец, третья оценочная структура (S+Vbe+Adj-ev+Adj-ev+Adj-ev) насыщена прилагательными с отрицательной оценкой, являющимися её дескриптором. Все оценочные предложения выступают как часть прямой речи, а глагол *say* в репрезентирующей конструкции определяет высокую степень эмоциональности всего высказывания.

Далее рассмотрим синтаксические конструкции со значением порицания. В концепте “порицание” воплощается намерение вышестоящего участника общения высказать своему адресату оценку за то или иное действие (или отсутствие действия) и увидеть должную реакцию со стороны адресата [4. С. 5]. Порицание обычно осуществляется, если субъект оценки занимает привилегированное положение в какой-либо иерархии (возрастной, социальной и пр.) Для них типичны ситуации взрослый – ребёнок, начальник – подчинённый, муж – жена. Само порицание мы можем рассматривать как высшую степень неодобрения (порицание = неодобрение + осуждение).

Обратимся к примерам конструкций порицания.

*If you are in a mess then it's your own damned fault. The baby wasn't my choice.* (S+vbe+adj+Nev) [13. С. 147]. В данном примере субъектом оценки является муж, порицающий жену за то, что она решилась завести ребёнка, несмотря на сложную ситуацию в их семье. Прилагательное *damned* с ярко выраженным негативным значением и оценочное существительное *fault* подчёркивают крайне негативное отношение мужа к поступку жены. Данное порицание можно назвать категоричным. Неоценоч-

ное прилагательное *own* говорит о том, что всю ответственность за ситуацию муж перекладывает на жену.

В следующем примере мы также имеем дело с категоричным порицанием. *"Isn't it monstrous to leave her in this fashion, after seventeen years of married life, without a fault to find with her"* [12. С. 47]. Субъектом оценки выступает молодой человек, имеющий более высокие моральные принципы, чем человек старшего возраста, который оставил жену на произвол судьбы без всяких объяснений. На этом основании субъект оценки занимает более высокий статус, и, следовательно, мы можем отнести предложение к конструкциям порицания. Порицание производится в резкой форме, о чём свидетельствует крайне негативное наречие *monstrous* (чудовишно). Вопросительная форма конструкции позволяет понять, что адресант ожидает реакции со стороны собеседника, призывает его к осмыслению своего бесчеловечного поступка. Но когда вместо должной реакции слышит в его словах полное безразличие, то снова прибегает к порицанию: *"You are a most unmitigated cad"* [12. С. 53]. Здесь основная нагрузка передачи негативного значения лежит на прилагательном с отрицательным значением *unmitigated* (отъявленный) и существительном *cad* (хам). Интенсификатор *a most* усиливает категоричность порицания.

Рассмотрим ещё один пример. *"Perhaps you weren't very wise with him sometimes. Men are queer creatures and one has to know how to manage them"* [12. С. 63]. (*Adv+S+Vbe+not+Adjev...*)

В данном примере конструкция порицания является менее категоричной. Старшая сестра порицает младшую за то, что та не смогла удержать мужа, так как не была мудрой в отношении к нему. Наречие *perhaps* снижает категоричность и придаёт порицанию форму упрёка (более мягкого порицания).

И, наконец, последний пример. *"You look at me, as if I were a stranger"* [11. С. 225]. (*as if+S+Vbe+N-ev*). Предложение интересно тем, что является придаточным предложением нереального условия. Жене (субъекту оценки) не нравится поведение её мужа (объекта) по отношению к ней (в данном случае его взгляд на неё). Здесь мы имеем дело со сравнительной конструкцией, где порицание выражено в повествовательном предложении, где, с одной стороны, мы наблюдаем изложение ин-

формации, а с другой, порицающий даёт понять собеседнику, что считает его поведение неприемлемым.

Таким образом, мы рассмотрели примеры оценочных конструкций неодобрения и порицания, и убедились, что с их помощью люди могут оказывать влияние друг на друга, на поведение собеседника и своим оценочным отношением пытаться исправлять негативные черты и поступки и формировать положительные.

### Библиографический список

1. Бессонова, И.В. Речевые акты похвалы и порицания собеседника в диалогическом дискурсе современного немецкого языка [Текст] / И.В. Бессонова: дис. ... канд. филол. наук. - Тамбов: Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина, 2003.
2. Блох, М.Я. Теоретические основы грамматики [Текст] / М.Я. Блох. - М.: Высш. шк., 2000. - С.160.
3. Вольф, Е.М. Функциональная семантика оценки. [Текст] / Е.М. Вольф. - М., 1985.
4. Евтушенко, О.А. Институциональный концепт "порицание" в английской и русской лингвокультурах [Текст] / О.А. Евтушенко: автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Волгоград: Волгогр. гос. пед. ун-т, 2006.
5. Ивин, А.А. Основание логики оценок [Текст] / А.А. Ивин. - М, 1970.
6. Ильина, Н.В. Структура и функционирование оценочных конструкций в современном английском языке [Электронный ресурс] / Н.В. Ильина: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - М., 1984..
7. Сергеева, Л.А. Проблемы оценочной семантики [Электронный ресурс] / Л.А. Сергеева. - М.: Изд-во МГСУ, 2003.
8. Харченко, О.Д. Деинтенсификация оценочных конструкций в современном английском языке [Текст] / О.Д. Харченко: автореф. дис. ... канд. филол. наук. - М.: Изд-во Моск. пед. гос. ун-т, 2004.
9. Ярошевич, Е.В. Конструкции одобрения и поощрения в стилистико-синтаксическом аспекте : На материале современного английского языка [Текст] / Е.В. Ярошевич: автореф. дис. ...

- канд. филол. наук : 10.02.04 / Моск. пед. гос. ун-т, М. 2003 [электронный ресурс].
10. Doyle A. Play the tune softly, Mills & Boon Limited, London, 1967.
  11. Mansfield K. Selected stories, Oxford New York, Oxford University Press, 1990.
  12. Maugham W.S The Moon and Sixpence, М. Глосса, 2002.
  13. Stubbs J. Like we used to be, Pan Books, 1989

© М.А. Семенова

**Синтаксические особенности основных типов диалогических единств в пьесах Альфреда де Мюссе  
(сравнительно-сопоставительный аспект)**

В настоящее время очевиден растущий интерес исследователей к коммуникативной стороне языка, так как общепризнанно, что наиболее совершенной и результативной формой общения между людьми является речь. Именно с её помощью люди обмениваются мыслями, идеями, передают свои чувства. Данная статья посвящена рассмотрению синтаксических особенностей основных типов диалогических единств в аспекте теории коммуникативного синтаксиса. Несмотря на то, что этому вопросу посвятили свои труды многие учёные, он остаётся малоизученным, в частности, практически отсутствуют работы, посвящённые синтаксическим особенностям основных типов диалогических единств на материале французского и русского языков.

Актуальность работы выражается в том, что в ней принята попытка анализа и выявления основных типов диалогических единств - вопросно-ответных, которые отличаются наибольшей частотностью употребления в диалоге, и их синтаксических особенностей, без которых невозможна реальная коммуникация.

В диалоге «формируется грамматика речи, и, прежде всего, грамматика соединения речевых стимулов и речевых реакций – своего рода диалогический синтаксис» [5]. Говорящему необходимо построить своё высказывание таким образом, чтобы в полной мере передать адресату заключённую в нём информа-

цию. В рамках диалогического синтаксиса рассматривается также такое понятие, как актуализация определённого элемента высказывания, его коммуникативное выделение. Выбор темы исследования обусловлен неразработанностью проблематики синтаксических особенностей вопросно-ответных диалогических единств как средств актуализации (выделения) необходимой, значимой информации высказывания в сравнительно-сопоставительном аспекте на материале оригинальных и переводных текстов французских пьес 19 века. Как отмечает В.Г. Гак, «сравнение является основным методом изучения языка». Сравнительно-сопоставительное описание двух языков даёт возможность установить соотношение синтаксических конструкций в одном языке с употреблением аналогичных или сходных в другом и определить преобладающие виды преобразований или трансформаций, осуществляемых в процессе перевода диалогических единств с французского языка на русский.

Диалог как обмен высказываниями, которые естественно порождаются одно за другим в процессе разговора, ведёт своё начало с эпохи античности. Основоположником применения диалога в обучении был Сократ, для которого диалог - единственная возможность достичь взаимопонимания с другим человеком. Диалог представляет собой вопросно-ответный метод совместного с собеседником поиска истины.

Теория диалога развивалась на протяжении столетий. Её основы в российском языкознании были заложены в трудах Л.В.Щербы, Л.П. Якубинского, Е.Д.Поливанова, В.Н. Волошинова, М.М. Бахтина. Большой интерес к диалогу пробуждается с конца 40 - начала 50-х годов. Исследовательский материал, посвящённый диалогу, свидетельствует о сложности и многоаспектности этого явления [11].

Много ценных наблюдений над диалогической речью было высказано в работах Н.Д. Арутюновой, М.М. Бахтина, Н.С. Валгиной, Л.Г. Ведениной, В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, Л.С. Выготского, В.Д. Девкина, И.И. Ковтуновой, К.Г. Крушельницкой, Л.М. Михайлова, О.И. Москальской, И.П. Распопова, Н.А. Слюсаревой, Л.П. Чахояна, Л.В. Щербы и др. Исследователи изучают разные аспекты диалогической речи: лексические и синтаксические средства сцепления реплик (Г.О. Вино-

кур), роль интонации в восприятии диалогической речи (Е.М. Галкина-Федорук), особенности синтаксического строения реплик.

В работах Г.В. Валимовой, И.П. Святогора, Н.Ю. Шведовой, затрагивающих синтаксис диалога, указываются такие его особенности, как простота синтаксического построения, употребление неполных предложений, повторы, эллипсис, присоединительные конструкции, исследуется структура диалогических реплик [13].

В качестве основной коммуникативной единицы диалога, по мнению Н.Ю. Шведовой, выступает диалогическое единство (ДЕ) - соединение реплик, характеризующихся структурной, интонационной и семантической законченностью [13].

С.С. Беркнер рассматривает диалогическое единство как «сочетание ряда реплик, взаимообусловленных в структурно-семантическом плане» [3].

Л.М. Михайлов определяет диалогическое единство как «монотематическую единицу диалога, обладающую коммуникативной целостностью, создаваемую двумя (или более) коммуникантами, задаваемую коммуникативной интенцией и выражающуюся в логико-семантической целостности, а также грамматической, лексической, просодической целостности» [8]. Это понятие прочно вошло в теорию диалога.

Как правило, состав диалогического единства ограничивается двумя составляющими (репликой-стимулом и репликой-реакцией). Внутренняя логика развёртывания диалога требует, чтобы реплика совмещала в себе значения стимула и реакции. Реплика-стимул ориентирована вперёд, на развитие диалога. Речевая реакция, будучи ориентированной на предшествующее высказывание, как бы замыкает акт обмена мнениями.

Современные лингвистические исследования показывают, что диалогические единства представляют собой своеобразный микротекст, в пределах которого раскрываются задачи коммуникативного акта собеседников в диалоге.

Разделяя двучленные диалогические единства на вопросно-ответные, повествовательно-ответные и побудительно-ответные, многие исследователи считают, что наибольшей частотностью употребления отличается основной тип диалогиче-



ских единств - вопросно-ответные диалогические единства, которые нередко называют также парными или микродиалогами, так как вопросно-ответный комплекс встречается в повседневном диалоге, загадках, художественных произведениях, интервью, комиксах и др. [8].

Выявление синтаксических особенностей вопросно-ответных диалогических единств как средств актуализации необходимой, значимой информации высказывания невозможно без изучения актуального членения, его составляющих компонентов и порядка их расположения.

Введение в отечественную лингвистику теории об актуальном членении предложения связано с именем К.Г. Крушельницкой, которая назвала его «смысловым членением предложения». Ею были введены термины «данного» и «нового».

Как известно, актуальное членение предложения осуществляется путём соотнесения компонентов этого членения: темы (основы, данного) и ремы (преддицируемой части, ядра, нового). Исходную часть высказывания принято называть темой, поскольку это часть содержит то, о чём сообщается в предложении. Тема представляет собой предмет сообщения. Вторую часть высказывания, содержащую то, что сообщается о теме, называют ремой (слово «рема» означает «предикат»). Рема включает в себе основное содержание сообщения и является коммуникативным центром высказывания [7].

При актуальном членении обычной последовательностью компонентов считается переход от темы к реме, так как тема даётся предшествующим контекстом или речевой ситуацией и предложение повторяет её, а затем помещается компонент, сообщающий о неизвестном, новом. Поэтому порядок расположения слов при переходе от темы к реме является прямым, а при переходе от ремы к теме – обратным [4].

Текст может быть понят правильно, а перевод признан адекватным, если в нём правильно переданы не только значения слов, их грамматические формы и синтаксические отношения, но и когда в нём адекватно воспроизведена структура мысли-суждения (вопроса, повеления), выраженного в предложении оригинала, т.е. если в нём правильно отражено актуальное членение предложения [12].

Основной функцией порядка слов следует считать коммуникативную – с помощью порядка слов выражается актуальное членение предложения, различается тема и рема. Коммуникативная функция свойственна порядку слов и во французском, и в русском языках. Однако имеются важные различия. В русском языке более свободный порядок слов может самостоятельно выражать разные оттенки актуального членения, без помощи лексических или синтаксических средств. Во французском языке твёрдый порядок слов очень часто обеспечивает различение темы и ремы лишь при условии реорганизации предложения, осуществляемой за счёт определённых синтаксических особенностей [5].

Для сравнительно-сопоставительного анализа во французском и русском языках были выбраны французские пьесы 19 века Альфреда де Мюссе «Прихоти Марианны», «Любовью не шутят», «Не надо биться об заклад», «Подсвечник», «Фантазио», «Лорензаччо».

В пьесах Альфреда де Мюссе наблюдается множество синтаксических особенностей, которые являются продуктивными средствами отражения актуальной, значимой информации. Так, встречаются **неполные предложения** – «предложения, характеризующиеся неполнотой грамматической структуры или неполнотой состава, вследствие того, что в нём отсутствует один или несколько членов (главных или второстепенных), ясных из контекста или из ситуации» [1].

1) ALAMANNO. Par qui doit être tué Alexandre?

LORENZO. Par Lorenzo de Médicis.

Аламанно. Кто должен убить Алессандро?

Лоренцо. Лоренцо Медичи. («Lorenzaccio»)

Вторая реплика представляет собой неполное ситуативное предложение, которое несёт важную информацию, выражающее рему высказывания. Модели иницирующих реплик в языке оригинала и перевода не совпадают, так как французская иницирующая реплика выражена пассивной конструкцией, русская – активной.

Ещё одна яркая синтаксическая особенность ДЕ данных пьес – **эллиптические предложения**, которые прослеживаются во вторых репликах.

Эллиптическими называются самостоятельно употребляемые предложения особого типа, спецификой структуры которых является отсутствие глагольного сказуемого, причём сказуемого, не упомянутого в контексте.

2) JACQUELINE. Est-ce *une entreprise* que vous faites?

FORTUNIO. Une entreprise pleine de crainte, pleine de misère et d'espérance.

Жаклина. Вы решились попытать счастье?

Фортунио. Это попытка, полная страха, полная страдания и надежды. («*Le chandelier*»)

Ответная реплика представлена эллипсисом. (Ср. *C'est une entreprise pleine de crainte, pleine de misère et d'espérance.*). Эллиптическая форма прямо отвечает коммуникативной интенции вопроса, ожиданию спрашивающего и обозначает в диалогической речи рему актуального членения. Во французской иницирующей реплике рема *une entreprise* выделяется с помощью эмфатического ударения и формально рематического указателя - неопределённого артикля; в русском варианте рема занимает постпозицию, таким образом, мы видим изменение актуального членения – во французском вопросе порядок слов движется от ремы к теме; в русском – от темы к реме.

Одними из преобладающих синтаксических особенностей ДЕ данных пьес являются различные приёмы выделения (**эмфатические конструкции**), которые чрезвычайно разнообразны как по форме, так и по содержанию. Эмфатические конструкции позволяют выделить какой-либо элемент высказывания посредством интонации, повторения, синтаксической позиции и т.п [4].

3) LE CARDINAL. Est-ce que je ne sais pas que *c'est du duc* que vous voulez parler?

LA MARQUISE. Du duc! - Eh bien! si vous le savez, pourquoi voulez-vous me le faire dire?

Кардинал. Как будто я не знаю, что дело идет о герцоге?

Маркиза. О герцоге? Ну, что же! Если вы это знаете, то зачем заставляете меня говорить? («*Lorenzaccio*»)

В первой реплике мы можем наблюдать эмфатическую конструкцию «*c'est du duc que vous voulez parler?*», которая рематизирует неглагольный элемент предложения - *du duc* и помогает избежать инверсии; в русской реплике рема занимает постпо-

зицию. Здесь также наблюдается различие в порядке слов: в русском варианте порядок слов - от темы к реме, во французском - от ремы к теме.

Большинство реплик пьес Альфреда де Мюссе отличаются **синтаксическим параллелизмом**, т.е. средством речевого воздействия, основанным на аналогии частей синтаксических конструкций, образующих последовательность. Параллелизм, основанный на синтаксическом повторе, выполняя функции синтаксического выделения, контраста и подъёма, усиливает прагматику текста. В следующем ДЕ данное явление прослеживается в ответной реплике.

4) JACQUELINE. Eh ! mon Dieu, vous me faites peur ; *est-ce qu'on nous aurait volés?*

MAITRE ANDRÉ. *Non, on ne nous a pas volés.*

Жаклина. Ах, боже мой, вы меня пугаете; может быть, нас обокрали?

Мэтр Андре. Нет, нас не обокрали (« *Le chandelier* »)

В данном ДЕ компоненты синтаксической и информационной структур совпадают в языке оригинала и перевода.

Наличие **вставных предложений** - «предложений, вставленных в другое предложение и, в отличие от вводного, характеризующихся наличием синтаксической или смысловой связи с тем или иным членом предложения или со всем предложением в целом» [1.С.89], составляет специфику пьес Альфреда де Мюссе. Оно в данном случае лишь намечает рему ответа- *Il a passé la nuit dehors.*

5) Г е р м и а. A quelle heure est sorti mon fils ?

Malvolio. *Pour être sorti, il faudrait d'abord qu'il fût rentré.*

Il a passé la nuit dehors.

Г е р м и я. В котором часу ушел мой сын?

Мальволио. Чтобы уйти, надо сперва вернуться. Он на ночь не возвращался домой. (« *Les Caprices de Marianne* »)

Такая синтаксическая особенность, как **обособление**, - «смысловое и интонационное выделение членов предложения, получающих некоторую синтаксическую самостоятельность в предложении» [5], является характерной для ДЕ данных пьес. В плане содержания обособление характеризуется тем, что оно выражает дополнительную предикацию во фразе.

6) Cécile. - Pourquoi, ce matin, se cachait-il dans la charmille?

Valentin. - Ce matin ? où donc ? que veux-tu dire ? Je me promenais seul dans le jardin.

Сесиль. Зачем он прятался в аллее сегодня утром?

Валентин. Сегодня утром? Где это? Что ты хочешь сказать? Я гулял в саду один. («*Il ne faut jurer de rien*»)

Обособленное обстоятельство времени *ce matin* представляет собой интонационно смысловой центр предложения. Синтаксические модели вопросительных реплик не совпадают.

Под **антиципацией** понимается перенесение слова в предшествующее предложение с «предвосхищением» соответствующего содержания [4].

7) Octave. - Qui est cette Marianne ? est-ce que c'est ma cousine ?

С с е л и о. - C'est elle-même, la femme du vieux Claudio.

Оттавио. Кто такая эта Марианна? Уж не моя ли это кузина?

Челио. Да, она, жена старого Клаудио.

(«*Les Caprices de Marianne*»)

В реагирующей реплике явление **антиципации**, при которой выносимый за рамки синтаксической структуры элемент - в данном случае *la femme du vieux Claudio*, - занимает постпозицию.

В большинстве случаев в русском переводе диалогических единств пьес Альфреда де Мюссе компоненты информационной структуры в большинстве случаев располагаются по мере нарастания их семантико-контекстуальной весомости, то есть от темы к реме. Во французских диалогических единствах данных пьес преобладает обратный порядок слов - от ремы к теме. Рассмотрев основные виды синтаксических трансформаций для достижения смысловой и экспрессивной эквивалентности перевода, можно прийти к выводу, что для передачи адекватной образной системы оригинала переводчику приходится прибегать к изменениям актуального членения предложения; применять следующие приёмы перевода: перестановки, замены частей речи, замены типа синтаксической связи- сложного предложения -

подчинением, активные конструкции – пассивными, использовать приём опущения (семантически избыточных слов).

### Библиографический список

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] /О.С.Ахманова.- М., 1969.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин.- М.,1979.
3. Беркнер, С.С. Некоторые явления взаимодействия реплик английской диалогической речи [Текст]: дис. ...канд. филол. наук/ С.С. Беркнер. - М., 1960.
4. Васильева, А.К. О смысловых особенностях расчленённого предложения: учёные записки Ленинградского гос. пед. университета им. А.И. Герцена [Текст] /А.К. Васильева. – Л., 1959. – С.212.
5. Гак, В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков [Текст] / В.Г. Гак. - Л.:Просвещение,1977.
6. Ковтунова, И.И. Современный русский язык:порядок слов и актуальное членение предложения [Текст] / И.И. Ковтунова.- М.:Просвещение, 1976.
7. Крушельницкая, К.Г. К вопросу о смысловом членении предложения [Текст] / К.Г. Крушельницкая// ВЯ.- 1956.-№5.- С. 55-67.
8. Михайлов, Л.М. Коммуникативная грамматика немецкого языка [Текст] / Л.М. Михайлов.- М.: Высшая школа, 1994.
9. Мюссе, А. Пьесы [Текст] / А. Мюссе. - М.: Правда, 1988.
10. Святогор, И.П. Типы диалогических реплик в современном русском языке [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук/ И.П. Святогор.- М., 1967.
11. Золотова, Г.А. Синтаксис текста [Текст] / Г.А. Золотова. - М.: Наука, 1979.
12. Черняховская, Л. А. Перевод и смысловая структура [Текст] / Л.А. Черняховская. - М.: Междунар. отношения, 1976.
13. Шведова, Н. Ю. К изучению русской диалогической речи [Текст] / Н.Ю. Шведова// ВЯ. - 1956. - № 2. - С. 67-82.
14. Musset A. Théâtre. - Moscou: Editions en langues étrangères, 1963.

**Национально-культурные особенности перевода поэзии  
(на примере перевода песни П.-Ж. Беранже «Ma République»  
на русский и английский языки).**

Национальная культура представляет собой совокупность материальных и духовных ценностей нации, особенности менталитета той или иной нации, её бытовые и жизненные стереотипы, моральные нормы, а также схемы межличностного и межгруппового поведения членов этнических общностей.

«Перевод – это не просто новая интерпретация оригинала, он даёт тексту оригинала новое измерение, вводит его в другую культурную систему, в которой существуют иные ориентиры и «оси координат», причём сам перевод живёт в этой новой системе координат вполне самостоятельную жизнь, не всегда похожей на жизнь оригинала [2:15]» Произведение при переводе претерпевает культурные трансформации, которые обеспечивают ему подчас иную судьбу, нежели у подлинника. Таким образом, в переводе наблюдаются национальные особенности этноса, к которому принадлежит переводчик.

Поэтические произведения французского поэта-песенника Пьера-Жана Беранже можно назвать энциклопедией французской действительности XIX века. Поэтому представляется интересным проследить трансляцию произведений французского автора в иную культуру, в частности русскую и английскую. Для этого возьмём одну из песен Беранже «Ma République» (Моя республика).

Песня посвящена выдуманной автором республике, поэтому она и носит название «Моя республика». Для исследования удалось найти один русскоязычный перевод, выполненный М. Михайловым (XIX век), и два англоязычных перевода (William Anderson XIX Век, William Toynbee, XIX век). Данные переводные поэтические произведения нельзя назвать вольными интерпретациями оригинала. Но, несмотря на это, в них обнаруживаются черты этнической культуры переводчика.

Уже первая строфа обнаруживает различия менталитета автора и иноязычных переводчиков. «J'ai pris gout à la république!», - заявляет Беранже (дословно: я «пристрастился» к

республике). В русскоязычном варианте: « Люблю республику, - не скрою...» автор выражает более глубокие чувства к данной форме государственного правления. Первое значение глагола «любить» по словарю Ушакова - испытывать любовь. Приведённые примеры в словаре: любить социалистическую родину, любить своих детей. В данном случае, по нашему мнению, и автор перевода и автор словаря, употребляя глагол «любить» в сочетании с такими лексемами, как республика, социалистическая родина, выражают особенность русского этноса испытывать глубокие чувства не только по отношению к одушевлённому предмету, думать сердцем, а не разумом, в отличие, например, от английского этноса. Оба английских автора, говоря о республике, вводят понятие «brain» (мозг, ум, рассудок):

I've got Republics on the brain (William Toynbee) – Республика в моих мыслях (мозгу), я неотступно думаю о ней.

Dreams of republics fill my brain (William Anderson) – Мечты о республике наполняют мой мозг (дословно).

Прерогатива рассудка, нежели чувств, в размышлениях о республике резко отличают англоязычные переводы от русских и от оригинала произведения. И это не случайно. Многие исследователи национального характера англичан отмечают их высокий контроль эмоций (Joger) и рационализм (Вежбицкая).

Далее во второй строфе появляется реалия “sénat” (сенат - Верхняя палата парламента), свойственная французской культуре, находящей омонимичный коррелят в русском языке, который, однако, имеет другое значение для русской культуры.

«Друзья, придвиньтесь ближе к чашам!

Сенат наш будет заседать...

Сенат являлся Высшим судебно-административным учреждением в Российском государстве с 1711 г. по 1917 г.»

В одном из англоязычных переводов реалия “sénat” передана лексемой “parliament”, выражающей более широкое понятие, являющееся частью социума Великобритании. В другом переводе мы находим иной коррелят: “Chambers” (палаты). Как известно, парламент (высший орган законодательной власти) обладает правом издавать, изменять или отменять законы, определять бюджет; юридически состоит из монарха, палаты лордов



и палаты общин. Таким образом, переводчики находят эквиваленты французским реалиям в своей культуре.

В этой же строфе автор призывает поднять бокалы: "Amis, prenons tous notre verre!" (Друзья, поднимем бокалы!)

Интересен перевод данной строки в русском варианте:  
Друзья, придвиньтесь ближе к чашам!

Вместо бокалов в русском переводе появляются чаши. Отметим, что русский перевод отличается вкраплениями устаревшей лексики, что придаёт произведению русский дух. Слово «чаша» определяется как сосуд круглой формы, с широким верхом и узким низом (для вина и других напитков). Употребление данной лексической единицы опять же отсылает нас в давно минувшие века, когда на Руси вино пили не из бокалов и фужеров, а из чаш.

Заслуживает внимания русский перевод третьей строфы. В ней речь идёт о свободе вероисповедания.

Пусть каждый верует, как знает

И молится, как хочет сам;

Хоть у обедни пусть бывает...

Так говорит свобода нам.

Появляется исконно русское понятие «обедня», что способствует русифицированию произведения, приближает его к русскому читателю XIX века. По словарю религиозных терминов: обедня — русское народное название литургии, произошедшее от слова "обед" на том основании, что литургия совершается перед обедом или во время обеда[7].

В четвёртой строфе французский поэт говорит о дворянстве, призывает отменить титулы. А если кто-нибудь вспомнит о королевской власти, этого «Цезаря» поэт предлагает опохмелить.

Et si quelqu'un, d'humeur traîtresse, А если кто-то, предательского настроения

Aspirait à la royauté, Желает королевской власти,

Plongeons ce César dans l'ivresse, Окунём этого Цезаря в опьянение

Nous sauverons la liberté. И спасём свободу. (досл. перевод)

В одном из англоязычных переводов передана атрибутика королей:

For crown and scepter, why, sirs, he К короне и скипетру,  
как же, сэры.

Shall have his cravings cooled in wine. Он остудит свою  
страсть в вине (дословный перевод).

Автор жертвует своей метафорой «Цезарь», вводя в кан-  
ву стихотворения лексические единицы, обозначающие символы  
монархии, а также английское обращение «Sirs» (сэры), транс-  
лируя, таким образом, произведение в английскую культуру.

Другой англоязычный перевод Вильяма Андерсона – бо-  
лее сдержан и строг. Французский автор говорит о том, что дво-  
ряне нарушают законы, и предлагает больше не упоминать  
предков.

La noblesse est trop abusive Дворянство слишком проти-  
возаконно (чрезмерно)

Ne parlons plus de nos aïeux... Не будем больше говорить  
о наших предках... (дословный перевод)

В переводе англичанина дворянство отличается гордо-  
стью или самодовольством. Но английский автор предлагает остав-  
ить предкам их почести:

Nobility is ever proud Дворянство всегда гордится

So, let ancestral honours rest... Так оставим предкам их  
почести... (дословный перевод)

Почитание семьи и старших, характерное для англий-  
ского общества, проявляется в переводе данного английского  
автора.

В последней строфе песни Беранже, выражая надежду на  
счастливую судьбу своей республики, страшится нового её вра-  
га. Этот враг – Лизетта, которая зовёт в своё подчинение и хо-  
чет править. В конце песни автор восклицает, что со свободой  
покончено.

C'est Lisette, qui nous rappelle Это Лизетта нас зовёт

Sous les lois de la volupté. Во власть сладострастия.

Elle veut regner, elle est belle Она хочет править, она кра-  
сива.

C'en est fait de la liberté. Покончено со свободой (дослов-  
ный перевод).

Русский перевод адекватно передаёт смысловое содер-  
жание подлинника, однако устаревшие слова такие, как «нейти»,

«прости» вместо прощай, отражающее русскую культуру и историю слово «царствовать», русифицируют произведение.

Лизетта вновь нас призывает  
Под иго страсти; как нейти!  
Она здесь царствовать желает...  
Свободе говори прости!

В одном из англоязычных переводов отражены английские традиции.

Love's empire snares us in its net! Любовная империя захватывает нас в ловушку.

Once more we humbly bend the knee. И мы вновь смиренно преклоняем колени

And kiss the white hand of Lisette! И целуем белую ручку Лизетты.

Zooks I it's all up with liberty! Вот и покончено со свободой! (дословный перевод)

Обычай преклонять колени после каждой молитвы был принесен в Англию ирландскими монахами. Традиционно преклоняют колени перед королевой, клянясь ей в верности. В данном случае Лизетта уподобляется королеве, поэтому английский автор преклоняется перед ней. Упоминание белой ручки Лизетты также представляется не случайным. Белая кожа была признаком принадлежности к знатному роду, высшему слою общества. Загорелая кожа, напротив, отличала низшие слои общества.

Другой английский переводчик заявляет прямо, что Лизетта будет королевой.

Lisetta's fair, she will be a queen Красавица Лизетта, она будет королевой.

Farewell to our poor liberty! Прощай, наша бедная свобода! (досл. перевод)

Оба перевода выполнены в эпоху правления королевы Виктории. В картине мира английских переводчиков присутствует концепт «королевы» как главы государства. Поэтому упоминание о королеве и традициях, связанных с королевским двором, также можно считать маркерами исторической эпохи.

Как уже отмечалось выше, предложенные для анализа переводы нельзя назвать вольными. Все переводчики стремятся сохранить букву оригинала, передать смысловое и лексико-

семантическое наполнение подлинника. Авторы сохраняют собственные имена: Лизетта, Цезарь, Бахус, употреблённые в тексте автором. Однако проведённый анализ показал, что каждый перевод несёт в себе часть своей культуры и социума. Переводчики либо сознательно вносят в перевод реалии своего этноса, с целью сделать произведение более понятным читателю, либо бессознательно наполняют произведение близкими своей культуре понятиями.

### **Библиографический список**

1. Беранже Пьер-Жан Избранное [Текст] / Ж.Беранже. - Ростов н/Д: Феникс, 1996.
2. Оболенская, Ю.Л. Художественный перевод и межкультурная коммуникация [Текст] / Ю.Л. Оболенская. - М.: Высшая школа, 2006. - С. 336.
3. Béranger. Oeuvres choisies. [Текст] / Beranger -М.: Прогресс, 1980.
4. Pierre-Jean de Béranger, selected and translated by William Anderson Lyrical Poems. [Текст] / Beranger- Edinburgh : Sutherland & KNOX, 1847.
5. Songs of Beranger, translated into English verse by William Toynbee. [электронный ресурс]. -Режим доступа. - [http://www.archive.org/stream/songsofberanger00bera/songsofberanger00bera\\_djvu.txt](http://www.archive.org/stream/songsofberanger00bera/songsofberanger00bera_djvu.txt)
6. Словарь Ушакова. [электронный ресурс].- Режим доступ.- <http://slovari.yandex.ru>

© М.С.Ссорина

### **Культурологический комментарий как форма и способ отражения национально-культурной специфики в словаре**

Вопрос об отражении социокультурного фона языка лексикографическими способами в настоящее время становится едва ли не самым важным в науке о составлении словарей благодаря активному развитию межкультурных связей между нациями в различных сферах современной жизни, требующему именно *активного владения языком* [7.С.47]. Особый интерес к историко-культурному фону слова привел к появлению новых

типов словарей – этнолингвистических, культурологических, лингвострановедческих и др., наряду с включением энциклопедической информации и в многие традиционные типы словарей. Однако лексикографирование культурологического уровня языка представляет собой вопрос не только весьма неоднозначный, но и в большей степени сложный, поскольку требует учета многих факторов: антропоцентрической тенденции в развитии всей научной мысли современности, когнитивного подхода к языку, учета принципа перспективы пользователя. Кроме того, необходимо выработать единый теоретический подход к проблеме с учетом принципов отбора страноведческой информации, способов ее введения в корпус словаря и(или) в качестве дополнения к корпусу, а также приемов репрезентации страноведчески ценной информации.

Данная статья представляет собой попытку рассмотреть культурологический комментарий, или комментарий культурного плана (термин - Сушко, 2006 [11]), как один из наиболее эффективных способов представления национально-культурной специфики в словаре, существующих в лексикографическом опыте на настоящий момент.

Принимая во внимание современные концепции лексикографирования культуры, выделяют следующий минимум факторов языкового общения, подлежащих включению в словарь: безэквивалентная лексика; основные коннотативные значения лексических единиц; ассоциативные и стилистические особенности вокабул; важнейшие социокультурные характеристики слова. Научная терминология для единиц, отражающих национальные особенности культуры, насчитывает множество наименований: безэквивалентная, неполноэквивалентная лексика (Е.М. Верещагин, В.Г.Костомаров, 1980; А.С. Мамонтов, 2000), реалии (Г.Д. Томахин, 1986; В.В.Ощепкова, 1995 и др.), лакуны (Ю.А. Сорокин, 1977), фоновая лексика (Г.Д. Томахин, 1988; В.В.Ощепкова, 1995), национальные словесные образы, экзотическая лексика, культуремы. Зарубежные исследователи (Svensen, 1993, Landau, 1989) также используют несколько понятий с этой целью: культурно - специфические единицы, культурно – специфические аспекты, концепты с четко выраженными культурно – специфическими чертами, культурно – специфические концепты. При

этом ученые подразумевают под всеми терминами одно и то же, так как они все соотносятся с теми словами и выражениями, которые появляются в культурной среде, либо в концептуальной системе, чуждой пользователю словаря [8. С.184].

С точки зрения общелингвистической теории (Верещагин, Костомаров, 1973), наибольшую часть лексики с культурным компонентом значения составляют безэквивалентные слова – слова, служащие для выражения понятий, отсутствующих в иной культуре и в ином языке, слова, относящиеся к частным культурным элементам, т.е. к тем элементам культуры, которые существуют в одном и отсутствуют в другом языке, а также слова, не имеющие перевода на другой язык одним словом (Верещагин, Костомаров, 1973). Не имея эквивалентов за пределами языка, к которому они принадлежат, подобные слова представляют собой пласт безэквивалентной лексики. Само по себе определение «без эквивалента» предопределяет толковательный, объяснительный или комментирующий характер передачи значения такой лексики. Согласно имеющемуся опыту, социокультурные сведения содержатся в толковательной части словарной статьи, пометах, языковых примечаниях и примечаниях по использованию слова, а также в иллюстративной фразеологии словаря [12. С.6] - иллюстративная часть словарной статьи, представленная преимущественно иллюстративными примерами. Попытаемся выявить место комментирования среди этих приемов. В целом, поскольку культурно маркированная лексика трудна для понимания представителями других культур, ее фиксация в словаре, представляющем своего рода культурный тезаурус нации [11](Сушко, 2006), становится чрезвычайно важной задачей для лексикографов.

В лексикографии одно и то же слово семантизируется либо с позиций обиходного, обыденного, бытового сознания (толковые словари), либо с точки зрения научных знаний (энциклопедические словари) при соблюдении разницы между филологическим толкованием лексического понятия и энциклопедическим определением одноименного научного понятия [2. С. 202]. Семантизация научного фона – это всегда специализация лексических средств языка: отчуждение слова от своего функционирования в естественном языке, при котором ему припи-

сывается смысл, отличающийся от всеобщего знания. Таким образом, в структуре семантизирующей словарной статьи в энциклопедии, наряду с определением научного понятия, присутствует еще и описание научного фона. Что касается филологических словарей, то в них есть толкование (соответствует определению в энциклопедиях), но нет аналога описанию [2. С.204]. Если говорить о тенденции к лексикографическому описанию культурного фона нации, становится понятной и другая тенденция - к объединению черт филологических и энциклопедических словарей в целях толкования культуры.

Основную нагрузку в этом плане несут различные лингвострановедческие справочники, где различные авторы предлагают использовать самые разнообразные способы семантизации страноведчески значимой лексики, среди которых Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров на одно из первых мест ставят **изъяснение** как прием филологического моделирования стоящих за словом фоновых знаний в их единообразном изложении в словарной статье [2. С.253], учитывая при этом как понятийную, так и фоновую безэквивалентность. Лингвострановедческий словарь, таким образом, - это словарь, в котором в качестве средств семантизации применяются как толкование лексических понятий, так и изъяснение лексических фонов [2. С.206].

Изъяснение – это лексикографическая семантизация лексического фона, который представляет собой совокупность всех относимых к слову сведений, свойственных языковому сознанию, или, другими словами, «словарное отражение тех массово представленных сведений, которые сопряжены со словом и имплицитно определяют парадигматическую и синтагматическую сочетаемость этого слова с другими» [2. С.205].

Наряду с изъяснением в качестве приемов семантизации культурно значимой лексики на практике используются **тематические вводки** как общий обзор сферы действительности (на теоретическом уровне, поскольку объем и структура не специализированного нетематического словаря не позволяют более подробного описания-*М.Сс.*), к которой принадлежит слово, с дополнительными подстрочными примечаниями на заголовочные слова, дающие дополнительную информацию по данному тематическому полю. **Цитаты** из художественной и публици-

стической литературы наряду с **речевыми образцами** служат повышению эффективности семантизации страноведчески значимой лексики, обеспечивая при этом не только презентацию информации, но и, что особенно важно, семантизируя данный пласт, обучая также способам выражения фонового содержания, типичным для современного изучаемого языка. Цитаты и речевые образцы, таким образом, выполняют функцию вербальных иллюстраций, задачей которых является отражать функционирование единицы в речи. Помимо **вербальной семантизации**, довольно широко применяется и прием **зрительной семантизации**, что в сочетании с комментарием помогает избежать ошибок, обусловленных переносом лексических фонов из одного языка в другой при совпадении понятий [10. С.17]. Стоит особенно подчеркнуть, что рисунок в данном случае должен отвечать определенным требованиям в целях обеспечения точного понимания иллюстрируемого образа.

Поскольку традиционная форма словарной статьи не позволяет вместить всех сведений, которые обеспечили бы полное представление экстралингвистической информации о слове, столь необходимой современному пользователю, помимо всего вышеперечисленного, лексикографы также включают в структуру словарной статьи научные очерки, списки слов, таблицы (преимущественно, толковый словарь), наглядно представляющие смысловую структуру слова, семантические связи между словами, словообразовательные модели языка [4. С.525].

Многочисленные исследования в области лексического значения показывают, что минимальная характеристика денотата, такая, без которой невозможна идентификация лексической единицы, соответствует лексикографическому определению, принятому в стандартных толковых словарях [9. С.105]. Одним из наиболее, на наш взгляд, продуктивных и проработанных способов подобного энциклопедического толкования или определения (термин – Л.Згуста [13. С. 252]. (Zgusta), является комментарий как базовый прием семантизации лексики. Позволим себе не согласиться с теми авторами, которые склонны считать его одним из самых простых. По сути, глоссы, существовавшие в первых лексикографических произведениях, глоссариях, со всей очевидностью представляют не что иное, как первые про-



стейшие попытки авторов прокомментировать представленные понятия. Современная лексикография обладает достаточно богатым опытом использования комментирования в лексикографических справочниках различного рода, при соблюдении особенностей каждого типа комментария в зависимости от целей словаря и потребностей потенциального пользователя.

Родоначальники лингвострановедческой теории слова Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров предлагают и детально характеризуют различные типы комментария, в зависимости от способа и формы, а также объекта комментирования (разрядка – М.Сс.): системный, комплексный, коннотативный и узуальноповеденческий лингвострановедческий комментарий [2. С.69-94]. Рассмотрим подробнее каждый из них.

Системный лингвострановедческий комментарий предполагает описание семантики отдельного слова как элемента системы безэквивалентных и фоновых слов со всеми вытекающими последствиями – так называемый системный подход к лингвострановедческому комментарию [2. С. 68]. Это делает данный вид комментария основным способом семантизации заголовочных единиц в лингвострановедческом словаре, что, тем не менее, никоим образом не исключает использования и других видов комментирования. Так, в изъяснительной части словарной статьи применяются также элементы комплексного комментария, поскольку в тексте словарной статьи тематические слова и словосочетания приводятся не списком, а в виде связного текста, подлежащего использованию при творческом рассказе на данную тему. К комплексному лингвострановедческому комментарию следует отнести приводимые в словарных статьях словосочетания, обозначающие определенное отношение, характеристику или действие [5.С.107]. В целом же, комплексным лингвострановедческий комментарий является тогда, когда при изъяснении лексического понятия все тематически обусловленные слова, относящиеся к данному понятию, входят в единое поле слов, в одну и ту же лексическую систему и комментируются так, как они есть, в совокупности, а не в отрыве друг от друга. Комплексный лингвострановедческий комментарий состоит в связном рассказе, описывающем понятие в комплексе всех признаков и сопутствующих понятий, и нередко бывает избыточ-

ным, что, однако, не мешает ему быть намного экономнее системного комментирования отдельных слов, сохраняя достоинства и устранив недостатки последнего [2. С.75-76].

Коннотативный комментарий призван к описанию не столько понятия, сколько различных «оттенков значения», круга «ассоциации», «эвфонетических оценок» и всего того, что связано с коннотацией слова. По определению О.С.Ахмановой, коннотация - это «дополнительное содержание слова, его сопутствующие семантические или стилистические оттенки, которые накладываются на его основное значение, служат для выражения разного рода экспрессивно-эмоционально – оценочных обертонов и могут придавать высказываниям торжественность, игривость, непринужденность, фамильярность и т. п.» [1. С.203-204].. Отсюда вытекают и особенности коннотативного комментария: прежде всего, он направлен на формирование чувства, отношения, оценки; эмоционально-образный язык описания, в отличие от рационально-логического языка других типов комментирования, что делает данный комментарий не чем иным, как художественным текстом по существу; пространственность описания в комментарии.

Имена собственные, как известно, - наиболее отягощенная коннотациями область лексики. Для примера, некоторые имена и фамилии обладают особенно яркими коннотациями, поскольку являются «говорящими». Для их описания существует особый вид – ономастико – коннотативный комментарий, применяемый для комментирования топонимов, антропонимов, зоонимов и др. [2. С. 90].

Но этим понятие культуры далеко не исчерпывается. Узус – это речь как выразитель свойственной данной этнической общности национальной культуры, речь в культуре [2. С.94]. Существует также явление речевого узуса – соединение способа выражения с условиями коммуникации, пригодная для данной конкретной ситуации форма речи, приемлемая в данной конкретной культуре в соответствии с языковой системой и языковой нормой. Как явление социолингвистическое, которое невозможно изучать лишь лингвистическими приемами, узус, безусловно, представляет собой важный аспект страноведения. Узуально – поведенческий комментарий имеет своей целью опи-

сание правил речевого узуса: правильность – неправильность поведения в тех или иных речевых ситуациях, как стандартных, так и переменных, в отношении вербального и невербального поведения.

В лингвострановедческих словарях используются также историко – этимологическое комментирование безэквивалентных слов и содержательное комментирование устойчивых речевых формул – пословиц, поговорок и загадок. Первое предполагает описание экстралингвистических событий, легших в основу наименования. Ценность данного приема состоит в том, что краткий этимологический анализ семантики слова, проводимый в диахронии, естественным образом обращает внимание пользователя и на исторические события данного этноса, углубляя знания его культуры. Кроме того, подобное комментирование просто необходимо при описании историзмов, поскольку слово не исчезает с исчезновением явления.

Без употребления пословиц, поговорок, безусловно содержащих большой объем культурно-значимой информации, трудно представить образную, идиоматическую речь. Большинство из них, наряду с таким фольклорным жанром, как загадка, нуждается в историко-страноведческом комментарии, поскольку без дополнительного лингвострановедческого пояснения остается непонятным их смысл, равно как и весь спектр ассоциаций, а также речевых ситуаций, где уместно прибегнуть или же, напротив, не прибегать к их употреблению.

Таким образом, в лингвострановедении существует четыре типа лингвострановедческого комментария: системный лингвострановедческий комментарий – как работа над отдельным словом, взятым вне текста. Он наиболее пригоден к использованию при составлении учебных словарей. Комплексный лингвострановедческий комментарий, описывающий понятие в комплексе взаимосвязанных понятий (разрядка – *М.Сс.*), наиболее подходит при методической подготовке учебного текста [2. С. 77]. Коннотативный комментарий, в идеале представляющий текст, взятый из художественного произведения, описывающий понятие с разных сторон и различными художественными средствами для формирования отношения, наиболее приближенного к реальности, в настоящее время представляет довольно боль-

шие трудности в качестве систематизированного и методически выверенного приема для использования на практике. Скорее, на наш взгляд, стоит говорить об элементах коннотативного комментирования, присутствующих в двух ранее рассмотренных типах. Хотя правильность или неправильность допускают некоторые измерения, правильность или неправильность речи в разных проявлениях отличаются друг от друга в качественном отношении, часто, таким образом, обобщая внутренне разнородные явления. В этом заключается проблема узуально-поведенческого комментирования.

В зарубежной лингвокультурологии, в отличие от отечественного лингвострановедения, следует говорить о культурологическом комментарии, или комментарии культурного плана. Но разница заключается не только в терминологии.

Впервые подобный комментарий как особый тип помет появился не так давно. Культурологический комментарий словаря *Longman Dictionary of English Language and Culture* издательства Longman (по праву называемого первым образцом лингвокультурологического типа, содержа элементы энциклопедического и страноведческого словарей и в рамках существующей теории типизации относясь к толковым учебным одноязычным) представляет собой инновацию в системе помет.

В данном случае комментарий культурного плана представляет собой определенный фрагмент культурной картины мира, а именно, описывает те явления, которые, ввиду их культурной специфичности, нуждаются не только в кратком определении, но и в комментировании, тем или иным образом дополнительно характеризующем данные явления (близок по определению к системному лингвострановедческому комментарию). Другой вариант культурологического комментария наблюдается в том случае, когда какое-либо слово, приведенное в словаре, в своих основных значениях не относится к лексике с культурным компонентом, но совершенно определенно связано в представлении носителей языка с той или иной реалией данной культуры (элементы комплексного лингвострановедческого комментария – *М.Сс.*) [11. С. 146]. Стоит также отметить, что, обладая логической завершенностью, связностью и континуумом, культурологический комментарий представляет собой текст, отражаю-

щий национальное своеобразие англоязычной культуры, и некоторыми исследователями (Камагаева, 2003) расценивается как самостоятельный тип статьи.

Содержание культурологического комментария определяется описанием разнообразных признаков предметов, называемых заглавными словами соответствующих словарных статей. Денотатам дается дополнительная информация с различных ракурсов: особенностей данного понятия как такового, особенностей его восприятия носителями языка – круг ассоциаций и стереотипов, неразрывно связанный с этим понятием (элементы коннотативного лингвострановедческого комментария), связь с современной действительностью, сфера и возможные ситуации применения понятия (элементы узуально-поведенческого лингвострановедческого комментария). В составе одной словарной статьи комментарий культурного плана может отражать один или несколько признаков предмета, представленного семантизируемым словом, и в различной степени коррелировать с дефиницией, предшествующей ему.

Итак, мы видим, что культурологическому комментарию удастся сочетать в себе характеристики всех четырех основных типов лингвострановедческого комментария, существующих в лингвострановедческой теории слова. Этот комментарий, таким образом, может отображать культурную картину мира при помощи лексики с культурным компонентом, характеризуя данный пласт по местному, временному и предметному делению (по классификации С. Влахова и С. Флорина [3]. Это доказывает факт того, что представление культурной картины мира посредством комментария культурного плана обладает огромным потенциалом в деле репрезентации самых разнообразных явлений и предлагает широкие возможности для семантизации как понятийной, так и фоновой безэквивалентности. Ценным качеством подобного комментария может считаться и тот факт, что они представляют собой взгляд самих представителей англоязычной культуры на самих себя и свою культуру, что обеспечивает фиксацию в словаре явлений, наиболее характерных для этой культуры.

### Библиографический список

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст]: монография / О.С. Ахманова. – 1967. – С.289.
2. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Лингвострановедческая теория слова [Текст] / Е.М.Верещагин, В.Г. Костомаров. - М.: Русский язык, 1980. – С.320.
3. Влахов, С., Флорин, С. Непереводимое в переводе [Текст] / С. Влахов, С. Флорин. – М., 1980. – С.310.
4. Гак, В.Г. От толкового словаря к энциклопедиям языка. (Из опыта современной французской лексикографии) [Текст] / В.Г. Гак // Известия АН СССР. ОЛЯ. – 1971. - №6. – С. 524 - 530.
5. Денисова, М.А. О некоторых принципах лексикографического описания безэквивалентных и фоновых слов [Текст]/ М.А. Денисова // Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике: сб. статей. - М.: Русский язык. – 1978. – С.192.
6. Камагаева, Н.А. Особенности текста словарной статьи (на материале словника на N,п словаря английского языка и культуры издательства Лонгман) [Текст] / Н.А. Камагаева // Теоретическая лексикография: современные тенденции развития: материалы V Междунар. школы-семинара. – Иваново: Иван.гос.ун-т, 2003. – С.117-118.
7. Колесникова, М.С. Теория межкультурной коммуникации: лексикографический аспект исследования [Текст] / М.С.Колесникова // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации в современных условиях: материалы круглого стола. – Иваново, 2002. – С.47-51.
8. Лебедева, С.В. Культурологический аспект современных английских учебных словарей [Текст]: материалы VI Междунар. школы-семинара: Лексика, лексикография, терминология в русской, американской и других культурах / С.В. Лебедева. – Иваново: Иван.гос.ун-т,-2005. – С.211.
9. Плотникова, А.А. Словари и народная культура. Очерки славянской лексикографии [Текст]: монография / А.А. Плотникова. – Ин-т славяноведения, Рос.Акад.наук (РАН). – М. - С.200–209.
10. Ремизова, С.Ю. Акцентирование деталей рисунка как прием семантизации лексики в словарях [Текст] / С.Ю. Ремизова //

- Словари и лингвострановедение / Е.М. Верещагин. - М.: Русский язык, 1982. - С.16-21.
11. Сушко, В.В. Лексика с культурным компонентом значения, отраженная в подстатьях «Cultural Notes» словаря Longman Dictionary of English Language and Culture, как элемент представления культурной куртины мира англоязычных стран [Текст] / В.В. Сушко // Межкультурная коммуникация: материалы Междунар. научно-практической конференции. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2006. – С.143-149.
  12. Тульнова, М.А. Структура социокультурной коннотации слова в учебном словаре (на материале британ. учеб. одноязычных словарей) [Текст]: автореф. дис. ... канд. филолог. наук / М.А.Тульнова. – М., 1996. – С.23.
  13. Zgusta L. Manual of Lexicography [Текст] / L. Zgusta. – Praha.-1971. - P.249-252.

© М.С.Скорина

**Теория структуры словарной статьи: сравнительный анализ существующих направлений в рамках задачи теоретического описания микроструктуры словаря**

Несмотря на тот факт, что теоретическая лексикография как сравнительно молодая область лингвистики достаточно быстро развивается в последние десятилетия XX и в начале XXI вв., результатом чего является непрерывный рост различного рода исследований и выдвижение самых разнообразных теорий по общим и частным вопросам, говорить о ее оформленности как достаточно зрелой науки еще рано. На фоне аккумуляции разнообразного фактического материала и новых открытий одновременно растет и количество вопросов, требующих немедленного решения. Среди них одним из наиболее актуальных становится вопрос, касающийся основной компоненты словаря - словарной статьи и, более конкретно, – проблема ее структуры.

В целом теория структуры словарной статьи (СЛОС) на настоящий момент находится на этапе революционных преобразований: существует несколько подходов к данному явлению, но ни один из них не дает однозначного ответа на вопрос о том, какой должна быть универсальная структура словарной статьи и

реально ли вообще ее построение. Интересными, на наш взгляд, представляются все подходы – их мы и попытаемся проанализировать в данной статье.

Анализ современных теоретических исследований в области микроструктуры словаря как в нашей стране, так и за рубежом показывает, что на данный момент существует четыре основных подхода к изучению словарной статьи и ее структуры: 1) практический, 2) теоретический, 3) параметрический, 4) текстуальный. Несмотря на многообразие интересных разработок по каждому из подходов, ни один из них, однако, на данный момент не способен дать полного всестороннего описания словарной статьи и ее структуры [5. С.68].

Практическое направление наиболее традиционно характерно для зарубежных исследователей. Его суть состоит в изучении и обобщении опыта существующих лексикографических произведений. Здесь теоретические выводы непосредственно основаны на лексикографической практике. А.С. Глебовский и Л.П. Ступин справедливо указывают, что данный подход знаменовал собой начальный этап зарубежной лексикографической практики в области структуры СЛОС.

В рамках данного направления в СЛОС различают две части: 1) лемму, в которой идентифицируется лексическая единица (сюда входят заглавное слово, сведения о его морфологическом, синтаксическом и комбинаторном классе, его произношении и этимологии) и 2) остальную часть (здесь она дается без названия), где содержится вся другая информация о слове. Основная цель этой части СЛОС состоит в раскрытии семантики заглавного слова во всех ее аспектах. Средствами описания являются: 1) толкование слова, 2) местоположение его в системе синонимов, 3) примеры употребления, 4) глоссы, под которыми Л.Згуста понимает различного рода пометы – ареальные, терминологические и т.д.) [10. С.249].

На наш взгляд, явным недостатком такого подхода может являться несистематизированность второй части, поскольку многоаспектная семантизация лексического значения заглавного слова, особенно культурно-маркированного, может потребовать использования не только указанных приемов. Кроме того, необходимо выработать общие принципы использования данных



приемов в соответствии с типом и назначением словаря. Далеко не каждая лексикографическая форма может вместить подобный массив информации.

Весьма интересным и наиболее актуальным в современной отечественной лексикографии направлением является изучение структуры СЛОС с позиции текста. Основоположниками такого подхода являются французские лексикографы Ж.и К. Дюбуа и Ж. Рей-Дебов, которые пришли к выводу, что СЛОС - это текст. Для этого они проанализировали СЛОС как некое единство, как нерасчлененный объект лингвистического исследования. По их мнению, все предложения текста СЛОС имеют одинаковую глубинную структуру: субъект, выраженный заглавным словом, глагол-связку *быть* и предикаты, выраженные элементами характеристики слова в словаре. Субъект, по мнению данных исследователей, во всех случаях является одним и тем же - это заглавное слово, а предикат различным.

В отечественной лексикографии также широко представлены и другие направления изучения структуры СЛОС. Например, практическое направление в нашей стране интенсивно развивается, начиная с 50-х годов, в связи с поставленной перед советской лингвистикой того времени задачей изучения зарубежного лексикографического опыта. Несмотря на такое «подражательное» начало, отечественная наука постепенно выработала свой собственный опыт исследований в русле теории структуры словарной статьи.

В 70-х годах в нашей стране появляются новые направления исследования вопросов СЛОС. Ряд авторов рассматривают ее с точки зрения теоретических задач лексикографического описания, вытекающих из особенностей существования в языке такого сложного лингвистического объекта, как слово. Так, П.Н. Денисов, основываясь на противопоставлении языка и речи, считает, что универсальная структура СЛОС включает в себя, с одной стороны, языковую часть, где представлены формальная и семантическая характеристики слова, в том числе синтагматика («присловная» сочетаемость) и парадигматика (близкие и контрастные по значению слова), а с другой стороны, речевую часть, содержащую контексты употребления слова [8. С.49].

В русле практического направления многообещающими являются исследования структуры СЛОС с позиций информатики, где некоторые исследователи выделяют в СЛОС пять зон: 1) общий статус описываемой лексической единицы, т.е. вход в СЛОС, 2) морфологические сведения, 3) семантические сведения, 4) синтаксические и 5) лексико-синтаксические сведения. Каждая из зон делится на разделы и подразделы. К недостаткам такой структуры Глебовский и Ступин небезосновательно относят отсутствие обоснования выделения исходных пяти зон структуры и описания их взаимосвязей [5. С.65]. Системная лексикография представляет собой активно развивающееся поднаправление практического исследования СЛОС. В данном контексте структура СЛОС понимается как «упорядоченное множество зон, каждая из которых вводится своей меткой и допускает глубокое иерархическое дробление на все более мелкие подзоны» [1. С.69].

Другое направление представляют работы тех ученых, которые, исследуя информационное наполнение СЛОС и словаря в целом, стремятся выявить минимальные элементы информации, представленные в словаре. Такие элементы получили название «лексикографических параметров». Наиболее полно параметрический подход к лексикографической информации представлен в работах Ю.Н.Караулова. Предложенный им метод лингвистического конструирования, включающий в себя два этапа (анализа и синтеза лексикографической информации), на втором этапе позволяет достаточно точно выделить структуру СЛОС на основании полученных в результате анализа словарной информации групп лексикографических параметров. Так, опираясь на эту классическую теорию, С.В.Гринев различает в структуре СЛОС терминологического словаря девять групп параметров: регистрационные, формальные, этимологические, ассоциативные, атрибутивные, интерпретационные, прагматические, иллюстративные и микрокомпозиционные [6. С.43]. Необходимо уточнить, что набор таких параметров зависит от конкретного типа словаря и потребностей предполагаемого пользователя.

Еще одним направлением исследования структуры СЛОС, в котором активно работают многие отечественные уче-

ные, является так называемая текстовая теория, предложенная французскими лексикографами. Одно из достоинств данного направления, на наш взгляд, в том, что словарная статья рассматривается исходя из определения текста [4. С.81]. Благодаря этому объем грамматической и фонетической информации, способ толкования значений и их расположение, использование примеров и цитат, то есть текст словарной статьи, подчиняется общему принципу завершенности, целенаправленности и прагматической установки.

Более того, в рамках данного направления ставятся более серьезные цели систематического осмысления словарной статьи как отдельного текстотипа в рамках текстотипологии. Все более детальными становятся обоснования текстового статуса «микротекста» (словарной статьи, термин Г.Э.Виганда), дается его характеристика как самостоятельного типа текста, что позволяет более полно описать данный лексикографический феномен. На наш взгляд, именно изучение с позиции лингвистики текста обладает большим потенциалом в деле построения универсальной структуры словарной статьи, представляющей собой «определенное, снабженное заголовком, сообщение, для которого характерна сжатость, краткость, логичность построения, связность компонентов и информативная насыщенность» [3. С. 44]. С точки зрения данной теории, словарная статья может вмещать в себя множество лексикографических параметров, необходимых для всестороннего описания лексической единицы.

Большой интерес и практическое значение, на наш взгляд, представляет сопоставительный анализ исследований СЛОС в отечественной и зарубежной лексикографии в плане их преимуществ и недостатков с точки зрения задачи теоретического описания структуры словарной статьи. Первая попытка подобного анализа была проведена учеными А.С. Глебовским и Л.П. Ступиным. Каждое направление в их работе объективно рассматривается с различных сторон, что дает реальную возможность проследить перспективу развития дальнейших исследований в этой области. Следует, однако, оговориться: со времени проведенного исследования произошли некоторые изменения в деле изучения СЛОС, однако основные характеристики направлений остаются актуальными и на современном этапе.

Практическое направление представлено в основном работами тех ученых, которые изучают и обобщают опыт существующих лексикографических произведений. Цель работ этого направления заключается в создании теории на базе анализа лексикографической практики (от теории к практике – разрядка – М.Сс.). Анализируя СЛЮС существующих словарей, представители этого направления выделяют основные аспекты лексикографической характеристики слова, образующие, по их мнению, структуру СЛЮС [5. С.66].

Представленная таким образом структура основывается на различиях в линейном расположении и типографском оформлении, слабо учитывая семантику этих аспектов. В результате такого ракурса исследования СЛЮС, с одной стороны, в выделяемом элементе структуры присутствует разнородная по содержанию и прагматике информация, а с другой стороны, близкая по содержанию и единая по прагматике информация относится к разным элементам структуры. Помимо этого, в такой структуре выделяются лишь наиболее общие элементы характеристики слова и отсутствуют частные элементы лексикографического описания (например, показ транскрипции и ударения). Наиболее существенным недостатком проводимых в этом направлении исследований представляется то, что при анализе СЛЮС смешиваются два в корне отличающихся друг от друга явления: глубинная структура информации, содержащейся в СЛЮС, и поверхностная структура самой СЛЮС, т. е. структура ее текста. Глебовский и Ступин небезосновательно предлагают в качестве выхода из данной ситуации провести четкое разграничение между этими отличными друг от друга структурами. Согласно их мнению, это поможет сделать объективный анализ СЛЮС [5. С.66].

В отличие от практического, теоретическое направление связано с выработкой теоретических положений типовой, универсальной структуры СЛЮС с целью использования ее для создания новых словарей (от теории к практике – М.Сс.). Понимание СЛЮС и ее структурного строения здесь строится на основе теоретических посылок языкознания, и в частности семиотики, с привлечением информатики. СЛЮС в работах ученых данного направления представляет собой сложно структурированную информационную

систему с глубокой иерархической взаимозависимостью элементов. Основой для выделения данных элементов могут быть различия в семиотических аспектах языкового знака, противопоставление его языковых и речевых характеристик и т.д.

Несмотря на большую перспективность, тем не менее, в теоретическом направлении отмечается ряд недостатков, обусловленных его оторванностью от практики. Например, представленная в рамках данного направления структура СЛЮС Юрия Дерениковича Апресяна, являясь типовой структурой, не учитывает особенности конкретных словарей. Кроме того, типовая структура разработана «с установкой на содержательное обсуждение типов лексикографической информации», и поэтому Ю.Д.Апресян не рассматривает вопрос «о форме подачи соответствующих сведений в словаре». Следовательно, данная теория не применима для анализа существующих словарей [5. С.67]. Но, на наш взгляд, стоит оговориться: со времени проведения данного аналитического исследования многое изменилось. Последние разработки Ю.Д.Апресяна можно характеризовать как уделяющие много внимания именно форме и способам передачи лексикографической информации в словарях. В данном случае имеются в виду его работы, посвященные проблемам лексикографического портретирования лексем и словарного описания, а также исследования соотношения таких понятий, как лексикографический тип и лексикографический портрет [1. С.286]. Весьма очевидно, что ученые, работающие в теоретическом направлении теории СЛЮС, на настоящий момент значительно больше внимания уделяют практическим исследованиям в сфере анализа существующих словарей на предмет способов и форм фиксации информации, чем это было пару десятков лет назад. Это подтверждает тот факт, что отечественная лексикография не стоит на месте, работа производится совместными усилиями исследователей различных направлений, причем величина отрыва теории от практики неумолимо сокращается. Наяву проявления процесса синергетики внутри целой отрасли лингвистической науки.

Параметрическое направление предлагает более детальное описание элементов лексикографической информации, чем практическое направление, которое, по мнению А.С. Глебовско-

го и Л.П. Ступина, оперирует аспектами лексикографической характеристики, сочетающимися в себе несколько элементов информации. Говоря о преимуществах выделения в ходе параметрического анализа самых мельчайших элементов информации СЛОС, в результате чего действительно значительно облегчается процесс группировки структуры СЛОС, данные исследователи, однако, весьма небезосновательно указывают на отсутствие такой важной характеристики структуры, как иерархическая взаимозависимость ее элементов. Кроме того, включение так называемых «микрокомпозиционных параметров», куда относятся элементы метаязыка словаря, в структуру СЛОС также весьма справедливо можно отнести к недостаткам данного направления. Иными словами, параметрическое направление раскрывает перечень элементов, составляющих систему (СЛОС), не показывая, однако, что представляет собой система в целом, т. е. на качественно новом уровне, возникающем из совокупности составляющих ее элементов.

Ракурс исследования СЛОС, практикуемый текстовым направлением, качественно превосходит ранее рассмотренный: изучение СЛОС как некоего единства, как нерасчлененного объекта лингвистического исследования – текста, безусловно, дает возможность раскрыть внутренние характеристики этого объекта, особенности его функционирования, вплотную приводит к пониманию логики, закономерности его построения. Однако, по мнению А.С.Глебовского и Л.П.Ступина, последнее пока не достигнуто и текстовое направление еще не выработало своего понимания структуры СЛОС. О.В.Грязнова и Т.С.Воробьева, как уже говорилось, рассматривают построение СЛОС в терминах актуального членения, Ж.и К. Дюбуа предлагают традиционную структуру СЛОС, ни в коей мере не основанную на текстовом ее понимании [5. С.68]. Однако же стоит отметить, что многие разрабатываемые здесь идеи свидетельствуют о достаточно детальном рассмотрении данного вопроса. Концепции, признающие словарную статью особым лингвистическим жанром, при котором процесс восприятия информации макротекста самой словарной статьи сопряжен с удержанием в памяти микротекста дефиниции, вокруг которой организуется вся структура СЛОС

(Шведова 1988, Андреюк 1997), обладают, на наш взгляд, большим потенциалом в исследованиях данного вопроса.

В целом же не вызывает сомнения тот факт, что проведенное разграничение существующих отечественных и зарубежных исследований в области теории СЛОС и ее структуры является в значительной мере условным. Различные авторы проводят изучение СЛОС при помощи различных методов нескольких направлений, что, однако, можно считать закономерным – именно такой интегрированный подход может способствовать всестороннему изучению проблемы и выявлению наиболее перспективных путей исследования. Многие ученые признают, что исследования ни в одном из указанных направлений на настоящий момент не дали полного и всестороннего описания СЛОС как целостного объекта, обладающего определенными характеристиками, которые обуславливают его структуру [5. С.68].

К позитивным моментам можно отнести самостоятельный (а не подражательный) характер отечественных исследований, а также большое количество творческих и интересных концепций структуры СЛОС и методик, обладающих большой самостоятельностью и огромным потенциалом в деле изучения данного объекта в рамках различных направлений.

Таким образом, направления, по которым ведутся исследования в рамках указанных четырех групп, можно представить так: 1) практическое – от практики к теории, 2) теоретическое – от теории к практике, 3) параметрическое – от единицы к системе, 4) текстовое – от системы к единице. Причем если в зарубежной лексикографии представлены в основном практическое и текстовое направления, то отечественные ученые работают по всем четырем.

#### **Библиографический список**

1. Апресян, Ю.Д. Язык. Семиотика. Культура. Интегральное описание языка и системная лексикография [Текст] / Ю.Д.Апресян. – М.: Школа «Языки русской культуры», 2002. – С.387.
2. Апресян, Ю.Д. Интегральное описание словаря и толковый словарь [Текст] / Ю.Д.Апресян // Вопросы языкознания. – 1986. – №2. – С.66.

3. Воробьева, Т.С. Словарная статья как особый тип текста [Текст] / Т.С. Воробьева // Лингвистика текста и методика преподавания иностр. языков: сборник / руковод. авт. кол. Н.В. Бессмертная. - Киев: Виша школа. Изд-во при Киев. ун-те, 1981. - С.41-44.
4. Гальперин, И.Р. Грамматические категории текста [Текст] / И.Р. Гальперин // Изв. АН СССР, Сер. Язык и литература. - М.: Наука, 1977. - Т.36, № 6. - С.81-84.
5. Глебовский, А.С., Ступин, Л.П. Теория словарной статьи в советской и зарубежной лексикографии [Текст] / А.С. Глебовский, Л.П. Ступин // Вестник ЛГУ. Сер. Язык и литература. - 1990. - №2. - С.62-69.
6. Гринев, С.В. Введение в терминологическую лексикографию [Текст]: уч. пособ. / С.В. Гринев. - МГУ им. М.В. Ломоносова. - М., 1986. - С.102.
7. Грязнова, О.В. Типы дефиниций в текстах словарных статей / на материале специальных словарей английского языка [Текст] / О.В. Грязнова // Общие и частные проблемы функциональных стилей. - М., 1986. - С.203.
8. Денисов, П.Н. Единицы словаря [Текст] / П.Н. Денисов // Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре : сб. статей / Ин-т рус. яз., отв. ред. Ю.Н. Караулов. - М.: Наука. - 1988. - С. 48-52.
9. Шведова, Н.Ю. Парадоксы словарной статьи [Текст] / Н.Ю. Шведова // Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре : сб. статей / Ин-т рус. яз., отв. ред. Ю.Н. Караулов. - М.: Наука, 1988. - С.6-11.
10. Zgusta L. Manual of Lexicography [Текст] / L. Zgusta. - Praha. - 1971. - P.249-252.

© А.Г. Следников

### **Движение «живой латыни» в Европе: современные попытки возрождения латиноязычной коммуникативной традиции**

Говорение на латыни, представляющееся сегодня большинству людей едва ли возможным и изжившим себя явлением, в действительности имеет давние традиции [1], сохраняющиеся и в настоящее время. Среди основных задач, которые ставит пе-



ред собой движение «живой латыни» (*Latinitas viva*) [2], существующее внутри современной классической филологии, можно назвать сохранение и популяризацию ценностей античной и средневековой цивилизаций и, в частности, латинского языка, который открывает непосредственный доступ к их богатствам. Также идеологами движения «живой латыни» уделяется повышенное внимание сохранению (!) статуса латинского языка как средства международного общения. В наши дни это движение завоевывает себе все больше сторонников и участников [3,3], особенно на Западе, современная цивилизация которого является прямой наследницей античной и средневековой христианской культур [4].

Изначально одной из основных причин [5] возникновения движения «живой латыни» в тридцатые годы XX в. явилось обострение проблемы отсутствия единого международного языка науки [6]. В 1952 году появилась статья известного французского ученого, директора Национального института прикладных знаний, профессора Жана Капеля «Латынь или вавилонское столпотворение». Автор писал о том, что «в условиях быстро растущего многоязычия научной литературы все более настоятельной становится потребность в международном языке, а так как ни один из национальных языков не встретил бы необходимой единодушной поддержки во всех странах, то единственное решение проблемы — довести нынешнее функционирование латинского языка в качестве международного языка науки до такого уровня, при котором он удовлетворял бы потребностям общения во всех областях науки [6]. Статья вызвала ошутимый резонанс в научном мире, не только в среде филологов-классиков, но и среди представителей естественных и точных наук, общественных деятелей стран Западной Европы, Америки и Африки. Как следствие, был организован первый международный конгресс «живой латыни», проходивший в 1956 году в городе Авиньоне во Франции. Конгресс собрал 250 делегатов из 21 страны, его основной целью стало исследование «пользы латинского языка в современном мире» и «поиск практических средств, способствующих восстановлению латыни в ее активном статусе» [7. С.89]. Итоги конгресса были изложены в Коммюнике, содержащем пять главных пунктов относительно

- грамматики латинского языка;
- латинского произношения;
- путей образования латинских неологизмов;
- преподавания латинского языка;
- вопросов общего характера [7. С.90].

Вслед за первым Международным конгрессом «живой латыни» последовали новые конгрессы под общим названием «Vita Latina», состоявшиеся в Лионе (1959), Страсбурге (1963), Авиньоне (1969) и По (1975). Параллельно «французским» созывались также «Международные конгрессы содействия латинской образованности и латинскому языку», организуемые по инициативе Института римских исследований. Они проходили в Риме (1966), Бухаресте (1970), на Мальте (1973), в Дакаре (1977), Трире (1981), Дюркгейме (1985) и Эрфурте (1989).

Одной из важнейших проблем, обсуждавшихся участниками конгрессов «живой латыни», были пути обогащения латинской лексики новыми словами для выражения понятий современной жизни в различных областях науки и человеческой деятельности [8]. Для этой цели предлагалось исследовать и использовать с максимальной полнотой огромный лексический материал классической, поздней и средневековой латыни. Так, участники докладов указывали на наличие в латинских письменных источниках большого количества слов, обозначающих предметы и явления повседневной жизни и которые, тем не менее, остаются сокрытыми для широкого круга изучающих язык лиц по причине обращения их почти исключительно к текстам античных политических деятелей и философов, ораторов и поэтов. Это такие повседневные слова, как например, *pala* (лопата), *horologium* (часы), *cochlear* (ложка), *claviarium* (пианино), *armilla* (ручной браслет) и многие другие. Продуктивными средствами создания новой лексики признаются деривация и использование заимствований из древнегреческого языка, а также композитов. К деривации прибегали многие латинские авторы от античности до Нового времени. В докладах участников конгрессов приводятся богатые примеры подобного рода и рекомендуется использовать дериваты для обозначения реалий современной жизни (*sibifer* – официант, т.е. «приносящий пищу») [8].

Практика заимствования греческой лексики восходит еще к античному времени, древнегреческий язык способствовал образованию композитов в латинском (*nubifer, refugium*). Учитывая этот факт, филологи-классики предлагают следующие слова: *operistitium* (забастовка), *herpastiludium* (игра в мяч), *fergivia* (железная дорога). В то же время большинство отвергает гибридные, греко-латинские слова типа *photopingere, teleloqui, telescribere*.

Дискуссионным представляется вопрос о заимствовании лексики из современных национальных языков. Хотя это и признается неизбежным, но подчеркивается необходимость соблюдения правил и структурных особенностей латинского языка. Характерно высказывание в этой связи А. Гризара: «Если бы Цицерон был жив, ... он несомненно употреблял бы слова *radio, radar, radiographia, bomba atomica, arma nuclearia* и, может быть, даже *automobile...*» [8]. Общеизвестно, что Цицерон смело употреблял в своих произведениях греческие, кельтские, пунические и иные заимствования. Гризар допускает даже заимствование из новых языков несклоняемых слов при условии их латинизации: *safaeum* (кофе), *chocolatilla* (шоколадная конфета).

Одним из главных показателей, характеризующих динамику движения «Живой латыни» в современном мире, является наличие периодических изданий на латинском языке. Первым европейским журналом такого рода стал «*Alaudae*», издававшийся в 1889-1895 годах немецким юристом и поэтом К. Г. Ульрихом [9]. За ним последовали испанский журнал «*Palaestra Latina*» (1930-1976) и уже упоминавшийся нами «*Societas Latina*» (1932-1955). Преемником последнего издания стал «*Vox Latina*», самый распространенный, интересный и, по убеждению многих филологов-классиков, наиболее удачный в отражении актуальных событий и явлений современности. Журнал был основан в 1965 году немецким химиком д-ром Г. Вернером (1899-1979). С 1975 года главным и бессменным вплоть до своей кончины в 2007 году редактором журнала был бенедиктинский священник д-р Й. (Целестис) Эйхензеер. «*Vox Latina*» издается в г. Саарбрюккен (Германия) четыре раза в году тиражом 2000 экземпляров (<http://www.voxlatina.uni-saarland.de>). Среди других известных латиноязычных журналов – «*Melissa*», его возглавляет бель-

гийский врач Г. Ликоппе (<http://users.skynet.be/Melissalatina>), “Retiarius” (<http://www.uky.edu/ArtsSciences/Classics/retiarius>), и “MAS” (Memento Audere Semper), который выпускает проф. Ж. Имэ из Франции. Последнее издание рассчитано на сотрудничество взрослых и детей и содержит большое количество латинских стихов, переводов, анекдотов, кроссвордов, рассказов, написанных учащимися гимназий различных стран мира [10. С.38]. Наиболее стилистически притязательным латиноязычным изданием признается Ватиканский “Latinitas”, выходящий с 1953 года. Его предшественником был “Vox Urbis” (1898-1913), учрежденный Папой Львом XIII.

Имеются латиноязычные периодические издания для детей и юношества. Это, прежде всего, комиксы “Adulescens” и “Juvenis”, инициатором которых является итальянец Л. Пиджини (European Language Institute Recanati). Латынь предстает как язык международного общения в письмах их маленьких читателей из разных стран мира. Примечательны также детские журналы “Tiro”, “Rumor Varius” и красочные комиксы немецкого издательства Klett-Verlag [7. С.94].

Стремление внести коммуникативный компонент в обучение латинскому языку, а также восстановить последний в роли международного языка науки привело к появлению во многих университетах Европы и Америки обществ и кружков латинского языка (societas Latina, circulus Latinus, colloquia Latina). Первые подобные организации возникли по инициативе Г. Гомеля, профессора классической филологии Тюбингенского университета (Германия). Часто такие кружки возникают при университетах по инициативе студентов (примеры тому – Оксфордский и Варшавский университеты), иные появляются независимо от образовательных учреждений (Вена).

В 1976 году в Саарбрюккене (Германия) доктором Ц. Эйхензеером совместно с профессорами К. Хельфером, Г. Шнуром, А. Фричем и А. Тирфельдером было организовано издательское общество, преобразованное спустя два года в союз “Societas Latina”. Союз осуществляет свою деятельность при секторе исследований латинского языка Нового времени (Arbeitsstelle fuer Latein der Neuzeit/sedes studiorum Neolatorum) Саарланд-

ского университета. Вплоть до своей кончины в феврале 2007 года доктор Эйхензеер возглавлял “Societas Latina”, он же являлся издателем научной и учебно-методической литературы и аудиоматериалов по «живой латыни». Он выступал также главным инициатором курсов разговорного латинского языка (*seminaria Latinitatis vivae*), которые организуются с 1973 года и проходят в летнее время в городах Германии, Бельгии, Швейцарии, Англии, Франции и Голландии. Единственно допустимым языком общения на курсах является латынь, это правило распространяется и на внеучебное время, которое заполнено обедами, ознакомительными экскурсиями, развлекательными мероприятиями. Участники курсов – это люди разного возраста и разных профессий, с различным уровнем владения языком, но всех их объединяет общая мотивация – научиться говорить на латыни об актуальных проявлениях человеческой жизни и деятельности. Наряду с темами развлекательного характера обсуждаются также серьезные политические, экономические, социальные и научные проблемы современности. Подавляющая часть слушателей курсов – это взрослые, в прошлом уже имевшие опыт изучения латинского языка в гимназии или университете. Курсы продолжаются одну неделю. Впоследствии их участники рассказывают о полученных впечатлениях и приобретенном языковом опыте в сообщениях, помещаемых на страницах журнала “Vox Latina” (таким образом осуществляется «обратная связь»). По мнению проф. А. Фрича, многократного участника курсов, «они представляются особенно ценными и интересными» также потому, что «позволяют воочию испытать функционирование латинского языка в роли действенного средства коммуникации» [7. С.95].

Самого пристального внимания заслуживают здесь также латинские фестивали (*ludi Latini*), основным содержанием которых является музыкальная сторона латинской литературной традиции. Впервые организованные Я. Новаком и В. Штро в Эльвангене в 1983 году, в дальнейшем они проходили трижды – в Аугсбурге (1985), Фрейзинге (1986) и Мюнхене (1993) (Германия). Многодневная программа фестивалей включала в себя музыкальные, сценические и литературные постановки, демонстрации фильмов и доклады с использованием слайдов. Параллельно с латинскими фестивалями проходили и мероприятия

меньшего масштаба, так называемые «Фрейзингенские лекции» или «диспуты» (*scholae Frisingenses*). Их участники объединялись в группы от пятнадцати до пятидесяти человек для проведения тематических диспутов на латинском языке, праздника Римской кухни, Римских игр. Общей целью, которую преследовали латинские фестивали и Фрейзингенские диспуты, было «показать многообразие и жизненную силу международного латинского наследия от античности до наших дней» [7. С.96]. Широкий резонанс, вызванный ими в образовательных учреждениях Германии, способствовал распространению подобных начинаний в ряде гимназий Федеративной Республики. Такие фестивали и Римские праздники, целью которых также была популяризация латыни как школьного предмета, дополнялись тематическими лекциями в музеях, археологических парках и т. д. [9].

В заключение следует сказать об использовании латинского языка в современной литературе и музыке. Латиноязычная литература и музыка, которые имеют многовековую культурную традицию, представлены и сегодня выдающимися именами и образцами. В XX веке появилось немало переводов на латинский язык всемирно известных произведений, в том числе для детей и юношества. Так, сказки Братьев Гримм и «Пиннокио», «Винни Пух» и «Алиса в стране чудес», «Макс и Морлиц» и «Астерикс» и др. входят сегодня в круг произведений для внеклассного чтения во многих гимназиях Германии и других стран Западной Европы [10. С.21]. В 1986 году вышло в свет издание карело-финского народного эпоса «Калевала» в латинском переводе, выполненном профессором классической филологии Хельсинкского университета Т. Пекканеном (*Thomas Pekkanen Finnus*), крупного специалиста и популяризатора «живой латыни» (11). В музыке оригинальные латиноязычные тексты сопутствуют оперным произведениям на античные темы. Таковы, например, опера Стравинского “*Oedipus rex*” (1927, авторы латинского текста – J. Cocteau и J. Daniélou) и сенсационно успешная кантата “*Flamma flamma*” Ленса (1994, автор латинского текста – Н. Portocarero). Известный композитор К. Орфф написал прелюдию к своим “*Catulli carmina*” (1943) на латинском языке. Я. Новák (1921-1984), по убеждению В. Штро «самый плодовитый с эпохи Возрождения до наших дней «латиноязычный» компо-

зитор» [9], с успехом переложил на музыку огромное количество собственных поэтических творений и произведений современных латинистов Й. Эберле и Г. Шнура.

### **Библиографический список и примечания**

1. Традиция использования латинского языка как средства международного общения в Европе восходит к эпохе Средневековья. Подробнее об этом см.: Солопов, А.И. Основы латинской стилистики [Текст] / А.И. Солопов. – М.: Изд-во Индикс, 2008. – С. 96-101.
2. Этот термин был впервые введен в употребление около 1924 года Г. Розенталем, немецким педагогом-античником, практиковавшим в своей преподавательской деятельности говорение на латыни [6].
3. Подосинов, А.В. *Lingua Latina*. Русско-латинский словарь [Текст]: словарь / А.В. Подосинов, А.М. Белов. – М.: Изд-во Флинта, Наука, 2002.
4. Что касается России, имеющей иную культурную традицию, то здесь это движение не получило пока широкого распространения. Многие преподаватели-латинисты настороженно относятся или же попросту отвергают «живую латынь» под предлогом ее недостаточной «научности». Круг лиц, пишущих и – в особенности – говорящих на латыни, очень узок. Среди последних – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник Института истории РАН, зав. кафедрой древних языков исторического факультета МГУ, профессор А.В. Подосинов; доктор филологических наук, зав. кафедрой классической филологии филологического факультета МГУ А.И. Солопов; кандидат филологических наук А.М. Белов и некоторые другие.
5. Другим импульсом к зарождению и развитию движения «живой латыни» послужил вопрос о перспективах преподавания латинского языка и античной культуры в средней и высшей школе в будущем. См.: Andreas Fritsch. *Die Didaktik des Lateinunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland* [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://forum-classicum.de/archiv299.htm>.

6. Боровский, Я.М. Латинский язык как международный язык науки (к истории вопроса) [электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://philology.ru/linguistics3/borovski-91.htm>
7. Andreas Fritsch. Lateinsprechen im Unterricht. Geschichte – Probleme – Möglichkeiten. Hueber-Verlag: Bamberg, 1990.
8. Маадла, Ю.Й. О современных попытках «оживления» латыни как языка международного общения [электронный ресурс]. – Режим доступа – <http://philology.ru/linguistics3/maadla-84.htm>.
9. Wilfried Stroh. Lebendiges Latein. [электронный ресурс]. – Режим доступа – <http://latinitatis.com/latinitas/textus/latstroh2.htm>.
10. Подосинов, А.В. Латинский язык в школе. История, задачи и методика преподавания [Текст] / А.В. Подосинов. – М.: Изд-во Русское слово, 1996.
11. Т. Пекканен и Р. Питкяранта стали также инициаторами пятиминутных спецвыпусков новостей на латинском языке “Nuntii Latini”, которые еженедельно с 1989 года транслирует государственная радиоккомпания Финляндии YLE. Разговорная латынь характеризуется здесь исключительной простотой, которая способствует пониманию и усвоению информации. Сегодня “Nuntii Latini” доступны в Интернете <http://www.klassphil.uni-muenchen.de/~stroh/www.yle.fi/fbc/latini>.

© Ю.А. Цофина

### Проблема разграничения значения и смысла междометий

Одной из самых противоречивых языковых единиц было и остается по сей день междометие, «...очень неясная и туманная категория» [6. С. 67], по справедливому замечанию Л.В. Щербы. Занимающий лингвистов на протяжении столетий круг вопросов по данной языковой категории достаточно обширен: проблема определения статуса междометия в системе языка, дефиниция междометия как части речи, вопрос об отнесении разных языковых единиц к разряду междометий, классификация и функционально-семантические характеристики междометий, особенности синтаксических свойств данных интеръекционных



единиц. В разное время этим проблемам были посвящены труды таких российских лингвистов, как В.В. Виноградов, Л.В. Щерба, Е.М. Галкина-Федорук, М.Ю. Шведова, Б.Л. Йомдин, И.А. Шаронов. Среди зарубежных лингвистов в настоящее время активно занимается вопросами междометий А. Вежбицкая [5. С. 65-67].

Следует заметить, что вопрос о наличии или отсутствии у междометия значения выделялся в отдельную проблему лишь некоторыми лингвистами. За рассматриваемыми до сих пор проблемами классификации междометий, причисления к данному разряду языковых единиц, их синтаксических свойств остается в стороне вопрос о том, обладает ли междометие значением и/или смыслом. Между тем, в некоторых научных трудах, посвященных данным языковым единицам, разграничение этих терминов или отсутствует вообще, или проводится недостаточно четко, как это следует из наших следующих ссылок: «...Большинство лингвистов признают междометия полноправными словами, имеющими строго определенный смысл, зависящий от конкретной ситуации» [7. С. 5]. Здесь подчеркивается, что смысл определяется ситуативным контекстом, однако в другом месте той же работы автор пишет, что от ситуативного контекста зависит и значение междометий: «Значение междометий становится понятным лишь в сочетании с определенной интонацией, а иногда и в сопровождении тех или иных жестов и мимики» [7. С. 6]. Подобная терминологическая нестрогость, возможно, определяется нестрогим же разграничением при определении терминов «значение» и «смысл» (ср. определения в Словаре русского языка С.И. Ожегова: «значение – смысл, то, что данный предмет (слово, знак, жест) обозначает» [9. С. 190], «смысл – внутреннее содержание, значение чего-н., постигаемое разумом» [9. С. 601]; в Справочнике лингвистических терминов Д.О. Розенталя: «значение слова – заключенный в слове смысл, содержание...» [10. С.103], «смысл – то значение, которое слово или словосочетание получает в конкретной речевой ситуации» [10. С. 395]; в Новом французско-русском словаре В.Г. Гака: «sens – смысл, значение» [8. С.1004], «signification - значение, смысл» [8. С. 1014]). Тем не менее, во избежание подобного смешанного употребления данных терминов представляется необходимым их четкое раз-

граничение, поскольку в лексической семантике слов присутствуют две части, одна из которых является системной, определяемой отношениями слов одного семантического поля, а вторая появляется в речи в зависимости от контекста. Первая обеспечивает взаимное понимание носителей языка, а также перевод слов с одного языка на другой, а вторая увеличивает коммуникативные возможности общающихся при тех же языковых ресурсах. Рассмотрим точки зрения некоторых исследователей по данной проблеме.

В.В. Виноградов в книге «Русский язык» определяет междометия как «...живой и богатый пласт...знаков, служащих для выражения эмоционально-волевых реакций субъекта на действительность...» [1. С. 611]. Автор утверждает, что междометия не обладают номинативной функцией, но понятны определенному коллективу благодаря осознанию их смыслового содержания, которое составляют интонационные, фонетические особенности, аффективная окраска, моторно-мимическое и жестовое сопровождение междометий. Наряду со «смысловым содержанием» далее В.В. Виноградов, характеризуя междометия с точки зрения их семантико-грамматических разрядов, говорит и об их значении: «не менее сложен и разнообразен круг значений междометия эх!» [1. С. 617].

С. Карцевский, одним из первых обращаясь к проблематике такой малоизученной единицы языка, как междометие, в своем труде «Введение в изучение междометий» указывает на мотивированность междометия как знака в семиологическом плане. Общий признак всех междометий, согласно С. Карцевскому, - отсутствие у них концептуальной значимости, которая в европейских языках выражается посредством формальных значимостей, составляющих принадлежность слова и обрамляющих его семантическую значимость, относя слово к определенной категории. Междометия не имеют формальных показателей; употребление этих знаков отличается от функционирования частей речи, что позволяет сделать вывод о принадлежности междометий особому семиологическому плану: «Языковые знаки не выполняют одну и ту же семиологическую функцию... части речи *обозначают* «вещи»,... числительные их *перечисляют*,... местоимения *указывают* на них. ... Что касается междометий,

они *сигнализируют* о присутствии кого-либо» [З. С. 129]. Междометия принадлежат «не-концептуальному плану», на который практически не оказывает воздействия «фонологическая система», управляющая звуковой структурой слов, принадлежащих концептуальным семиологическим планам.

Разделяя междометия на два больших класса – 1) восклицания и 2) не-восклицания, С. Карцевский определяет первый подкласс как «преднамеренные человеческие «выкрики» [З. С. 130], которые являются языковыми фактами, осмысленными и зарегистрированными коллективом, и отвергает те, что принадлежат к сфере естественных речевых реакций. Второй подкласс определяется общим признаком – наличием звукоподражательного характера, что обуславливает мотивированность его составляющих. Мотивированный характер восклицаний проявляется менее отчетливо, поскольку они, в отличие от звукоподражаний, которые являются актом аудирования, представляют собой акт фонации. На условия его протекания оказывают воздействие эмоции, мотивирующие звуковой облик восклицаний, что находит выражение в голосовых явлениях, сопровождающих проявление эмоций, изменении тона, мимике, жестах, которые, сливаясь в единое смысловое содержание междометия, обеспечивают его знаковую синкретичность.

А.М. Искоз и А.Ф. Ленкова в своей статье «Выражают ли междометия понятия?», очерчивая круг вопросов, касающихся проблемы слова (о взаимоотношении слова и объективно существующей действительности, о взаимоотношении значения и понятия, о том, каждое ли слово обладает значением и выражает понятие), рассматривают частный вопрос: выражают ли междометия понятия. Подчеркивая разницу между понятием как логической категорией, которая отражает в сознании индивида объективную действительность, и значением слова как лингвистической категорией, которое является формой существования понятия в слове, авторы признают понятие и значение не тождеством, но единством. Данная точка зрения разделяется не всеми лингвистами; так, Е.М. Галкина-Федорук относит междометия к категории слов, которые имеют значение, но логического понятия не выражают. Подобного же мнения придерживается и А.А. Реформатский. Противоположную точку зрения выражает чеш-

ский лингвист Фр. Травничек: «Раз фу – слово и раз оно общепонятно, то оно выражает понятие. А так как оно выражает и эмоцию, то оно выражает одновременно эмоцию и понятие» [2. С. 68]. Чувства связаны с мышлением и являются переживанием человеком своего отношения к тому, что он познает и делает. Подразделяя все слова на эмоциональные и неэмоциональные, Фр. Травничек утверждает, что первые выражают понятия, содержанием которых являются чувства. Данная точка зрения разделяется авторами статьи, которые не отрицают участия сознания в процессе выражения обобщенных и осмысленных эмоциональных и волевых переживаний и, следовательно, способности междометий выражать и понятия о чувствах и волеизъявлениях. Анализ языковых фактов позволяет лингвистам сделать вывод, что междометия выражают чувства, а знаменательные слова обозначают, называют их. Тем не менее, эти слова, не знаменательные в общепринятом понимании, обладают определенными значениями: «Так, междометие «Эх!» в русском языке может выражать чувство горя, печали, тоски и т.д.» [2. С. 70]. Авторы разделяют междометия на единицы, значения которых строго зафиксированы, и единицы с неустойчивым значением. Специфика вторых состоит в их многозначности, а их значение можно определить только в контексте, в котором они приобретают и определенное понятийное значение.

Н.В. Касаткин в статье «Смысл междометий» признает, что «...идея междометности состоит в образовании особой группы лингвистических явлений, отличающихся от всех других существующих в языке разрядов слов» [4. С. 138], и считает, что эмоциональность не исчерпывает семантического содержания междометий. Поскольку междометия соотнесены с конкретной обстановкой их возникновения, своеобразно отражая материальную действительность, такое отражение действительности входит в качестве основного момента в семантическое содержание этих языковых единиц. Так, рассматривая в качестве примера междометие «ах», автор утверждает, что вне контекста и ситуации, в которой происходит коммуникация, можно признать, что данное междометие выражает какую-то взволнованность и возникновение какого-то эмоционального переживания, недоступного четкому определению. Конкретные переживания живого

человека не могут быть сведены к одному чувству, поэтому автор считает, что в определенном контексте междометие может выражать целый комплекс чувств. Помимо эмоций междометие в контексте получает объективный смысл реально существующей действительности, в том числе и в сознании говорящего. Вообще «акцент утверждения» в терминах автора является одной чертой междометий. Н.В. Касаткин отмечает также социализирующую функцию междометия, функцию обращения к другому человеку, и его использование в терциарной речи, которая определяется как речь, обращенная к одному слушателю, но предназначенная для другого. Конкретный смысл междометия раскрывается из условия возникновения данной языковой единицы: «Экспрессивные междометия суть ситуативные слова. Они соотнесены с конкретной ситуацией их возникновения и значение их раскрывается из этой соотнесенности, причем ситуация охватывает не только обстановку или среду, в которой протекает речь, но и совокупность отношений, установившихся между говорящими» [4. С. 141]. Часто междометие оказывается намного содержательнее, чем все высказывание в целом. Синкретизм эмоциональных междометий проявляется в диффузном характере выражения чувств, когда в одном компактном целом заключается то, что может быть раскрыто несколькими предложениями.

Рефлективные междометия, являющиеся разновидностью экспрессивных междометий (наряду с эмоциональными), содержат в качестве основного компонента семантического содержания «раздумье», результат которого - отношение говорящего к действительности, выражаемое междометием. Императивные междометия, являясь средством воздействия на слушателя, выражают стремление воздействовать на внешний мир. Согласно Н.В. Касаткину, они также являются ситуативными словами, которые наглядно уточняются коммуникативной ситуацией, и обладают эмоциональностью сложного порядка, отражающей характер взаимоотношений между говорящими. К императивным междометиям автор относит и звуковые комплексы для обращения к животным, утверждая, что они не лишены номинативности, поскольку обозначают само животное. В

этих междометиях также присутствует выражение эмоций, настроения, желания.

Таким образом, сделав обзор нескольких точек зрения по проблеме значения и смысла междометий, мы можем убедиться в том, что единство использования терминов и их наполнения в данном аспекте отсутствует. В.В. Виноградов разделяет терминологически и по сути смысловое содержание междометий, обобщенное коллективом, и их значение; С. Карцевский совершенно верно, на наш взгляд, отмечает синкретичность мотивированного знака, которым является междометие, но не уделяет внимания частному вопросу соотношения значения и смысла этой языковой единицы. А.М. Искоз и А.Ф. Ленкова, рассматривая вопрос о взаимной соотнесенности значения и понятия, как нам представляется, в некоторых постулатах подменяют термином «понятие» смысл междометия. Очевидно, нельзя не согласиться с Н.В. Касаткиным в том, что смысловое содержание междометий раскрывается только в контексте коммуникативной ситуации и в том, что в определенном контексте эта языковая единица может выражать целый комплекс чувств, что затрудняет точное определение того чувства, которое оно выражает, но принять утверждение, что вне контекста и ситуации, в которой происходит процесс коммуникации, междометие может что-то выражать, мы не можем. Рассмотрим междометие «ах», которым иллюстрирует свое утверждение Н.В. Касаткин. Вне контекста конкретной речевой ситуации (которой сопутствуют и определенная интонация акта фонации, и мимическое и жестовое сопровождение) оно, на наш взгляд, не выражает ничего; чтобы убедиться в этом, достаточно интонационно индифферентно, без малейшего жестового или мимического сопровождения произнести это слово. В данном случае само по себе оно не будет выражать «какую-то взволнованность» [4. С. 139].

Таким образом, с учетом вышесказанного, можно сделать вывод о том, что проблема разграничения значения и смысла междометий до сих пор углубленно не разрабатывалась и не рассматривалась в качестве отдельного аспекта. Тем не менее, данное разграничение как системной и контекстуальной составляющих семантики слова представляется необходимым, что позволит избежать двусмысленности в терминологии при рассмот-

рении частных проблем семантики и классификации междометий.

### Библиографический список

1. Виноградов, В.В. Русский язык [Текст] /В.В. Виноградов – М.-Л., 1947. – С. 611-618.
2. Искоз, А.М., Ленкова, А.Ф. Выражают ли междометия понятия? [Текст]/А.М. Искоз, А.Ф. Ленкова//Вопросы лексикологии и стилистики германских языков, серия фил. науки, № 48. – Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1958. – С. 63-72.
3. Карцевский, С. Введение в изучение междометий [Текст]/С. Карцевский// Вопросы языкознания, № 4. – Изд-во «Наука», 1984. – С. 127-137.
4. Касаткин, Н.В. Смысл междометий [Текст]/Н.В. Касаткин//Ученые записки Томского ГПИ. Т. 11. – Томск, 1954.
5. Цофина, Ю.А. Современные определения статуса междометий [Текст] /Ю.А. Цофина / Язык и общество: Диалог культур и традиций – 2007: сборник материалов международной научной конференции «Чтения Ушинского». Вып. 6. Т. 1 – Яр.: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2008. – С. 65-67.
6. Щерба, Л.В. Избранные работы по русскому языку [Текст] /Л.В. Щерба – М.: Гос. уч.-пед. изд. Мин. просв. РСФСР, 1957. – С. 67.
7. Юсупова, Х.З. Междометия в кумыкском языке [Текст]: автореф. дис. ... канд. фил. наук / Х.З. Юсупова. – Махачкала : ДГПУ, 2007. – С.21 .

### Словари

8. Гак, В.Г., Ганшина, К.А. Новый французско-русский словарь [Текст]/В.Г.Гак. – М.: Рус. яз., 1993. – С.1194 .
9. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст]/С.И.Ожегов//под ред. Н.Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1988. – С.750 .
10. Розенталь, Д.Э., Теленкова, М.А. Справочник лингвистических терминов [Текст]/Д.Э.Розенталь//Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1972. – С.495.

## Проблема нейтрализации и когнитивная фонология

Прежде чем перейти к основной части, рассмотрим те семантические различия между терминами *предмет* и *объект*, которые нами соблюдаются. Те из вещей окружающего нас мира, которые доступны нашему непосредственному восприятию, являются для нас *предметами*. Предметы воспринимаются нами по-разному, в зависимости от того, знакомы ли они нам или нет. В первом случае мы их опознаем (идентифицируем), а во втором случае мы идентифицируем в незнакомых предметах все известные нам свойства и таким образом узнаем в них ту часть, которая является общей для целого ряда предметов. Эту общую, повторяющуюся в предметах часть мы будем называть *объектом*, подразумевая под этим словом совокупность существенных (и потому *типичных*) свойств предметов одного типа. Идентификация предметов, т. е. осознание объекта, который они представляют, является по сути дела их *категоризацией*. Если предметы нам хорошо знакомы, то при их идентификации мы именно их и осознаем, поэтому идентификация является более специальным процессом, чем их категоризация: любая идентификация начинается с категоризации, но не каждую категоризацию можно приравнять к идентификации, потому что первая основана на идентификации в предметах их общих свойств, а вторая дополняется идентификацией их индивидуальных свойств. Если при идентификации данных свойств предмета возникает затруднение, то мы ограничиваемся его категоризацией, т. е. отнесением его к определенному типу предметов.

В лексике выделение конкретного предмета (его идентификация) называется *частной предметной отнесенностью*, а выделение определенного объекта (категоризация предмета) — *общей предметной отнесенностью*. Так как при первом действии словом обозначается предмет, а при втором — объект, то данные термины можно упростить до *предметной* и *объектной отнесенности*. Предметная отнесенность — это идентификация предмета, а объектная отнесенность — это его категоризация. Известное утверждение о том, что слово всегда обобщает, верно потому, что знаменательное слово обозначает объект всегда вне



зависимости от того, известен ли он нам или нет, тогда как для обозначения словом предмета необходимы специальные условия. Принимая во внимание тот факт, что время существования предмета конечно, а время существования объекта практически бесконечно, мы относим произносимые **экспоненты** слов, являющиеся предметами, к событиям (явлениям) речи, а **экспотипы** слов, являющиеся объектами, к единицам языка. Таким образом, вместо термина *единица речи*, который встречается в литературе, мы пользуемся термином *событие речи* (который тоже иногда встречается в литературе), подчеркивающим временное существование **аллофонов, алломорфов и экспонентов** в речи, оставляя, таким образом, термин *единица*, несущий коннотацию постоянства, для обозначения элементов языка — **звукотипов, морфотипов и экспотипов**, которые, как и все материальные объекты, являются материальными абстракциями. Их ментальные отображения тоже выступают единицами языка, они тоже абстракции, но идеальные.

Ментальный образ экспотипа слова — **экспонема** — связан с образом денотата (материального объекта обозначения), т. е. с **денотемой**. При восприятии экспонента слова экспонема возбуждается, тем самым оповещая сознание об экспотипе слова (выполняя роль *идентификатора* воспринятого предмета, т. е. экспонента). Одновременно его возбуждение передается деноте, служащей значением слова, что приводит к *осознанию денотата* (или *референта*). Эффект восприятия слова — возбуждение денотемы — такой, как если бы реципиент воспринимал не слово, а объект обозначения. Если объект обозначения не имеет специального материального выражения, то вместо термина денотат мы употребляем термин **десигнат**. Ментальный коррелят десигната именуется **десигнемой**.

Такова основная гипотеза когнитивной фонологии, которая распространяется даже на те случаи, когда под влиянием контекста экспотип слова изменяется, что влечет за собой два следствия: (1) появление звучания, которое не является экспотипом другого слова, и (2) совпадение изменившегося экспотипа с экспотипом какого-либо другого слова.

Рассмотрим влияние контекста на согласные русского языка и для анализа (1) возьмем экспотип слова *дуб* в трех пози-

циях: перед гласным фоном (в контексте “+ V”), перед звонким согласным фоном (в контексте “+ Сзв”) и перед паузой в конце слова и глухим согласным фоном (в контекстах “+ #/Сгл”). В первых двух контекстах (“+ V” и “+ Сзв”) у данного слова экспотипом выступает [дуб], а в контекстах “+ Сгл” и “+ #”— [дуп]. Поскольку при склонении этого существительного преобладает контекст “+ V”, то форма [дуб] осознается носителями языка как основная, а форма [дуп] — как дополнительная, зависящая от контекста. На самом деле любая форма слова зависит от фонетического контекста. Другое дело, что контексты “+ Сзв”, “+ Сгл” и “+ #” по отношению к согласным являются активными, а контекст “+ V” — нейтральным. В фонетике последний не рассматривается вообще, а активные контексты считаются нарушителями системы языка. С точки зрения когнитивной фонологии, для которой характерен системный подход к изучению языковых явлений, языковая система сохраняется во всех случаях, а так называемые нарушения системы языка рассматриваются как его особые подсистемы.

В нашем примере таких подсистем четыре. Поскольку в них вовлечена денотема {дуб}, то все они существуют на ментальном уровне: 1) “(/дуб/ + /V/) ► {дуб}”, 2) “(/дуб/ + /Сзв/) ► {дуб}”, 3) “(/дуп/ + /Сгл/) ► {дуб}” и 4) “(/дуп/ + /#/) ► {дуб}”. Круглые скобки показывают, что хотя означающими у слова дуб являются экспотипы [дуб] и [дуп], на уровне восприятия они всегда идентифицируются в фонетическом контексте, ментальное отображение которого возникает одновременно с отображениями звукотипов /б/ и /п/. Вместе они образуют ассоциативную подсистему, для обозначения которой мы используем круглые скобки. Затемненной (выделенной) стрелкой обозначается воздействие данных подсистем на денотему {дуб}, в результате которого происходит ее осознание реципиентом.

Нетрудно заметить, что денотема {дуб} является общим элементом каузальных подсистем, обозначенных выделенными кавычками: “ ”. Как таковая она объединяет элементы вышеозначенных ассоциативных систем в единое целое. Это дает нам основание считать ее ядром концепта слова дуб, а ассоциативные подсистемы отнести к его периферии, которая, кроме фонологической, имеет еще и дополнительную семантическую часть

(лексико-грамматическую). При возбуждении указанных ассоциативных подсистем мы осознаем связанную с ними денотему {дуб}.

Случай (2) более сложный, потому что здесь задействованными оказываются фонологические части концептов экспонем двух разных слов. Для примера возьмем слова *сноб* и *сноп* и проследим связи их ментальных единиц. Экспонема /сноб/ слова *сноб* связана с десигнемой {сноб} как элемент ассоциативных подсистем (/сноб/ + V) и (/сноб/ + Сзв): “(/сноб/ + V) ► {сноб}” и “(/сноб/ + Сзв) ► {сноб}”. Здесь каузальные подсистемы неодинаковы по своей значимости, как в (1). Если подсистема (/сноб/ + V), имеющая нейтральный элемент V, способна возбудить только десигнему {сноб}, то подсистема (/сноб/ + Cf), входящая также и в фонетическую часть концепта слова *сноп*, связана как с десигнемой {сноб}, так и с денотемой {сноп}.

Функциональная (структурная) фонология, изучающая только фонемный уровень языка, усматривает здесь нейтрализацию оппозиции фонем /б/ – /п/, поскольку в контексте “+ #” произносятся только глухие согласные. Естественно, что признак глухости утрачивает здесь различительную способность, которую он имеет в контексте “+ V”, что понижает лингвистическую значимость глухого звонкого звука: из представителя глухой фонемы он становится репрезентантом так называемой **архифонемы**, которая определяется как общая часть двух фонем. Последние способны вступать в оппозицию только в контексте “+ V”, а в остальных контекстах заменяются соответствующей архифонемой.

Такая фонологическая единица не имеет практического значения, ибо она не находится с фонемой в отношении дополнительности (комплементарности) и не может, следовательно, с ней соотноситься в экспонеме слова. Следовательно, описывая экспонему в терминах фонем, нам придется использовать две фонемы сразу, что вполне возможно, потому что архифонема, как было сказано, состоит из признаков, общих для двух (или даже для трех) фонем. Например, вместо /сноб/ придется писать /сно(б/п)/, что не решает проблемы, которая в функциональной фонологии может быть сформулирована следующим образом:

как представить экспонент слова в терминах фонем, если одна из них отсутствует?

Только когнитивная фонология способна доказать, что проблемы нейтрализации и архифонемы не существует вообще, и мы попытались показать это на примере слов *сноб* и *сноп*. Очевидно, проблема *нейтрализации* сводится к проблеме **омонимизации**, которую, как показывает практика использования омонимов, слушатель решает с помощью ситуативного и текстового контекстов.

Научный аппарат когнитивной фонологии яснее аппарата функциональной фонологии, потому что основан на более разработанной понятийно-терминологической системе. В связи с этим хотелось бы заметить, что в лингвистике сложилась традиция, по которой не обязательно обозначать объекты, имеющие между собой какую-либо связь, новыми терминами. Примером может служить термин *фонема*, который даже в рамках одной и той же школы может использоваться для обозначения отличающихся, но связанных друг с другом объектов. Так, в ЛФШ «кратчайший элемент общих акустических представлений данного языка» был назван Л. В. Щербой фонемой [3. С. 8], затем типичный оттенок фонемы (то, что ближе всего соответствует нашему *звукотипу*) тоже стал называться автором тем же термином [4. С. 18], а в последующие годы в рамках ПФШ (принявшей эстафету от ЛФШ) фонемой стала считаться только физическая реальность («минимальная линейная единица плана выражения» [2. С. 21]). Думается, нет никакой необходимости упоминать обычную практику различных школ называть фонемой любую фонологическую единицу только на том основании, что она «своя», а не потому, что за ней стоит строго определенное понятие.

Руководствуясь обычным здравым смыслом оставлять за предметами их первоначальные названия, мы используем термин *фонема* для обозначения звукопредставления И. А. Бодуэна де Куртенэ [1. С. 202–203, 215, 249, 254, 271, 326], а термин *звукотип* оставляем за его материальным коррелятом, принимая во внимание тот факт, что звукотип в ПФШ и МФШ имеет материальную природу. Пользуясь вышеупомянутыми терминами, можно сказать, что сначала Л. В. Щерба называл минимальную

фонологическую единицу фонемой, полностью разделяя понятие и термин И. А. Бодуэна де Куртенэ, а затем стал называть фонемой и ее типичный оттенок [4. С. 18]. В результате этого при сохранившемся термине понятие стало совершенно другим, в итоге чего появился новый омоним *фонема*, который стал в ПФШ единственным «законным» словом для обозначения уже иной фонологической единицы. Для многих приверженцев данной школы, очевидно, такой термин является единственно возможным, но для специалистов-фонологов изначальное понятие и термин (бодуэновские) остаются неизменными, поэтому последний можно было бы и не трогать, что, естественно, не приемлемо для ПФШ. Отсюда — появление ленинградско-петербургского омонима *фонема*, значение которого приходится специально объяснять (см. ссылку на [2]). И таких омонимов в мире фонологии возникло и функционирует целый ряд, что, конечно, не облегчает жизнь фонологам, но самое главное, не придает ясности фонологическим работам, каждую из которых приходится начинать с представления ее терминологического аппарата.

У нас не было цели подробно представить научный аппарат когнитивной фонологии, поэтому мы ограничились описанием различий в подходе к проблеме нейтрализации и архифонемы в функциональной и когнитивной фонологиях. Кроме того, мы хотели бы проиллюстрировать и проблему терминологического характера — омонимизацию терминов.

#### Библиографический список

1. Бодуэн де Куртенэ, И. А. Об общих причинах языковых изменений [Текст] // И.А.Бодуэн де Куртенэ. Избранные труды по общему языкознанию. Т. I. АН СССР. - 1963. — С.380 .
2. Зиндер, Л. Р., Касевич, В. Б. Фонема и ее место в системе языка и речевой деятельности [Текст] /Л.Р.Зиндер.-Вопр. языкознания. — М., 1989, № 6,- С. 29–38.
3. Щерба, Л. В. Русские гласные в качественном и количественном отношении [Текст] /Л.В.Щерба. — Л.: Наука, 1983.
4. Щерба, Л. В. Фонетика французского языка. Очерк французского произношения в сравнении с русским [Текст]

© А.К.Чичанова

**К проблеме функционирования ритмических единиц  
в различных видах текстов  
(на материале французского языка)**

Особую роль в формировании ритмичности речевого отрезка выполняют ритмические единицы, составляющие структурную основу высказывания. Они заключают в себе основную ритмообразующую информацию: именно характер реализации и взаимодействия таких единиц в тексте, а также особенности их просодического оформления способствуют формированию и восприятию периодичности, а значит, определяют специфику речевого ритма того или иного языка [2. С.23].

В лингвистической литературе существует целый ряд типологических классификаций языков, разделенных по принципу функционирования ритмических единиц. Например, Д. Аберкромби [1] признает существование так называемых такто- и слогосчитающих языков и, основываясь на физиологических исследованиях Стетсона, предпринимает попытку объяснить природу и условия возникновения указанных типов ритма. Исследователь полагает, что весь механизм речетворчества предусматривает определенную работу мышечных сокращений, когда воздушная струя выходит из легких не сплошным потоком, а толчками, при этом каждое мышечное сокращение а также повышение воздушного давления в легких, вызванное толчком межреберных грудных мышц, формируют слог. Таким образом, механизм слогаобразования, основанный на системе грудных толчков, формирует сам процесс продуцирования речи. Однако, замечает Д.Аберкромби, данный механизм взаимодействует с сокращениями дыхательных мышц, которые, накладываясь на грудные толчки, усиливают их, вызывая существенное увеличение воздушного давления. Эти движения создают систему толчков, формирующих акцентную структуру. Они присущи всякому языку, но характер их координации и реализации может варьироваться. В этой связи представляется целесообразным

разделение языков на языки с акцентным ритмом, когда изохронную последовательность образует система толчков, лежащая в основе акцентной системы языка, и языков со слоговым ритмом, в которых система толчков лежит в основе слоговой последовательности [5. С.11]. В языках со слоговым ритмом мельчайшей ритмической единицей является слог (французский, испанский языки); в свою очередь, для языков с акцентным ритмом характерно наличие ритмических групп, несущих основную ритмообразующую информацию (английский язык) [15]. Кроме того, в акцентосчитающих языках изохрония объясняет компрессию безударных слогов, в слогосчитающих – увеличение долготы в тактах с растущим числом слогов [4. С.12]. Данная гипотеза основана на предположении о перманентном изохронном характере любого ритма. Гипотеза об изохронии была предложена П.Ауером и С.Уманом [16], разработавшими целый комплекс фонологических критериев типологии языков. Впоследствии данная классификация была модифицирована М. Велцем [17], выделившим в особую группу признаки, основанные на перцептивном впечатлении, что, в целом, отражает саму сущность речевого ритма, его своеобразие, а также значимые функциональные качества, заложенные в механизмах речепорождения и речевосприятия [4. С.13].

Особое внимание заслуживает еще одна классификация языков, отражающая способы просодического оформления речевых единиц, выступающих в качестве базовых единиц ритмической организации высказывания. В зависимости от локализации ударного слога в рамках, например, такта предлагается следующая дифференциация языков [10]: 1) Языки с нисходящим тактом, когда ударный слог располагается в начале такта. Наиболее ярким примером для таких языков является чешский язык; 2) Языки с восходящим тактом: в этом случае ударный слог расположен в конце ритмической единицы, как, например, во французском языке; 3) Языки с так называемым «окруженным» тактом, где ударный слог приходится на середину слова. Это свойственно, в частности, польскому языку; 4) Языки, объединяющие три перечисленные выше характеристики: например, русский, английский или немецкий.

Представленные типологические классификации отражают сложную ритмическую природу речевого отрезка. Ритм представляет собой одну из форм выражения глубинных механизмов формирования и функционирования речи, а это свидетельствует, прежде всего, о его сложности и полифункциональности как явления, лежащего в основе всякого высказывания. Таким образом, механизм исследования ритма должен соответствовать задачам обнаружения сложной системной организации этого явления, его сущности, функциям и формам репрезентации в речевом потоке [4. С.13]. Данное утверждение представляется логичным именно с позиции многоуровневой структуры речевого ритма, предполагающего не только возможности построения формы речевого континуума, но и способы реализации таких форм с точки зрения условий и параметров воспроизведения и восприятия. По мысли Н.Д. Климова, ритм - это, прежде всего, та структура, которая воспринимается как таковая человеком [7. С. 125]: «Последовательность элементов движения может быть названа ритмичной только в том случае, если она представляет собой целостность, части (элементы) которой находятся в определенной связи друг с другом, в определенных воспринимаемых отношениях» [7. С.130].

В связи со сложной природой речевого ритма на сегодняшний день не существует единого подхода к классификации ритма и составляющих его единиц. Вопрос о компонентах ритма также является дискуссионным. В целом, ввиду того, что ритм представляет собой многоуровневое системное образование, организующее язык, практически все речевые сегменты (слог, синтагма, предложение, фраза, сверхфразовое единство) могут становиться ритмическими единицами. В результате главной проблемой, затрагивающей данный уровень анализа ритмической структуры, может явиться необходимость обнаружения базовой ритмической единицы, различной в зависимости от типа ударения в том или ином языке, а также «разного понимания ритмического членения и концептуальных подходов к изучаемому объекту» [10. С.42]. Специальная литература в области ритма речи располагает многообразием терминов для обозначения ритмической единицы, служащей мерой отсчета ритма: «фонетическое слово» [11], «ритмическая группа» [2], «такт» [9],



«ритмическая структура» [10]. И в то же время всякая минимальная единица ритмической структуры текста имеет в основе единый признак, определяющий унифицированный подход к обнаружению фактора, маркирующего ритмический компонент речи, – таким признаком является ударение, что, по утверждению В.В. Потапова, «естественно вытекает из самой природы речевого производства и речевосприятия» [10. С.42].

Вопрос о ритмических единицах занимает важное место в исследованиях по ритму. При этом учитываются самые разнообразные факторы реализации компонентов текста. Одной из важных проблем в лингвистике текста стоит признать проблему целостности, что предполагает решение ряда организационных задач, где ритм занимает одну из значительных позиций: «Установление его структурирующей роли в тексте при опоре на смысловое единство будет способствовать выяснению структурно-смысловой целостности вообще» [8. С.49].

Механизм выделения ритмических единиц текста имеет в основе принцип репрезентации самой природы речевого ритма, а трактовка ритма как периодичности сходных и соизмеримых речевых явлений позволяет «выделить несколько ступеней ритмических единиц, образующих своеобразную иерархию, в которой единицы более низкого уровня связаны отношениями включения в ряд более высоких по организации единиц, вплоть до сверхфразового единства» [8. С.53]. Так, в качестве единиц ритма прозы могут выступать все традиционно вычленяемые речевые сегменты: ритмическая группа, синтагма, фраза, сверхфразовое единство. Данные сегменты оформлены просодически и выполняют важные структурообразующие функции. В этой связи представляется логичной мысль о возможностях описания ритма не просто с точки зрения механизма чередования или периодичности каких-либо элементов, но и через «специфику синтагматического структурирования определенных речевых сегментов (слов, ритмических структур (фонетических слов), синтагм и их фонетической (качественной) и количественной реализаций» [10. С.39]. Ритмическая организация речевого континуума являет собой целостную систему, основанную на двух смежных формах композиционного построения вербального компонента: речь, прежде всего, идет о единой, перманентной

основе ритмической структуры, формируемой элементами иерархически низшей ступени общей системы – так называемыми довербальными компонентами, переходящими в осознанные, осязаемые речевые структуры и вступающими впоследствии в тесную взаимосвязь с более высоким, содержательным ярусом речевого ритма, «имеющим в экспрессивной речи и художественной прозе отношение к ритму перцептивно-осознаваемому, образному», что, в целом, может способствовать возникновению художественного ритмического эффекта в речи [5. С.11]. В итоге, очевидными становятся две важные особенности ритма: естественность, перманентность существования в высказывании, обусловленная первоначальными формами зарождения мысли, и так называемый художественный эффект, способствующий целостному идейно-смысловому оформлению. Художественная проза отличается особыми формами ритмической организации, способствующими созданию экспрессивности, заложенной в высказывании авторской интенцией. В этой связи представляет интерес точка зрения Г.Н. Гумовской о возможности выделения предложения в качестве базовой единицы художественного текста. По мысли автора, любое повествовательное предложение являет собой четкую структуру, гармонично организованную интонационно (единый восходяще-нисходящий мелодический контур) и оформленную ударениями, иерархически подчиняющимися главному, доминирующему ударению – фразовому. Каждое повествовательное предложение объединено в систему текста, предполагающего взаимосвязь предложений на основе семантического взаимодействия и взаимодействия на уровне сверхсегментных компонентов. Таким образом, предложение являет собой четко отчлененную ритмическую единицу, формирующую общий ритмический рисунок текста в целом. Единицы ритма самого предложения – синтагмы – также обладают упорядоченной формой взаимодействия слогового членения и единого синтагматического ударения, что является неотъемлемым компонентом общей ритмической схемы всего предложения. Однако, замечает Г.Н. Гумовская, характер реализации ритмических форм напрямую связан с той семантической нагрузкой, которую несет предложение. Как правило, строгая упорядоченность может восприниматься как доведенный до автоматизма процесс,

свойственный всякому высказыванию. В нейтральной речи подобная упорядоченность имеет слабую выраженность на уровне перцепции. Для художественной прозы характерно сочетание автоматизированного ритма и ритмических форм, придающих экспрессивность повествованию. Упорядоченность ритмических единиц организует высказывание, а вместе с ним и текст, а экспрессивные формы ритма способствуют репрезентации авторской интенции и передаче некоего семантического компонента [5. С.15].

Ритмическая организация прозаического отрывка представляет собой четкую гармоническую структуру, формируемую строгим взаимодействием единиц разного порядка. Каждая такая единица связана с последующей отношениями гармонического ряда, оформленными системой иерархических отношений внутри целого высказывания [5. С.20]. И в то же время необходимость установления возможных способов дифференциации ритмических структур нейтральной речи и художественной, а вместе с этим ритма речевого и художественного, тесно связана с процессом их взаимодействия. Ритм прозы - это «осознанно-аранжированная ритмически упорядоченная речь» [5. С. 32]. Иными словами, устно-речевые ритмические структуры лежат в основе художественного ритма, для которого характерно стремление к гармонии и упорядоченности [5. С.32]. Ритмические характеристики прозаического текста способны отразить функционально-стилистическую принадлежность отрывка. В этой связи основные ритмические характеристики прозы выступают в роли дифференцирующих компонентов системы стилевых особенностей исследуемого текста [6]. Кроме того, ритмическая структура текста обнаруживает взаимосвязь с синтаксической структурой: так, длинные по структуре фразы могут быть намеренно ритмизованы за счет дробления и предпочтения восходящего тона нисходящему. Такой процесс усиленной ритмизации определяется фразовыми и интонационными параметрами, «при этом увеличение или снижение степени ритмичности может осуществляться лишь до известных пределов, до тех пределов, которые выдвигает синтаксическая структура текста, т.к. фразовая и интонационная характеристика текста определяются прежде всего синтаксисом» [6. С.163]. Стоит также заметить,

что всякий звучащий текст может быть представлен в общей системе функциональных типов речи, предполагающих, прежде всего, необходимость дифференциации озвученного отрезка согласно параметрам функционально-стилевой принадлежности, жанровой специфики и общим признакам формы и природы высказывания. Комплекс таких характеристик оказывает существенное влияние на ритмико-интонационные характеристики текста [6. С.168]. В основу классификации звучащих текстов может быть положен принцип спонтанности, предполагающий реализацию двух типологических форм звучащего текста: 1) спонтанный текст, создаваемый в момент речи; 2) неспонтанный текст. Предложенные виды текстов определяются также условием общения и степенью подготовленности. Основной признак звучащего текста, обусловленный спонтанностью или неспонтанностью воспроизведения, может быть дополнен характеристиками уровня подготовленности к воспроизведению и формирует 2 группы звучащего текста:

- неспонтанные тексты, в основе которых лежит письменная форма речи, являющаяся примарной по отношению к звуковому оформлению. Такие тексты могут быть полностью или частично подготовленными, что свидетельствует о пограничном характере ряда категорий текстов, составляющих данную группу (тексты официально-делового и художественного стиля, ряд текстов публицистического и научного характера) [6.С.169].

- спонтанные тексты, создаваемые в момент речи, то есть неподготовленные. По замечанию Ивановой-Лукияновой, система спонтанных неподготовленных текстов подразделяется на 2 разновидности: разговорные и неразговорные. Разговорные тексты отличаются неподготовленностью, неофициальностью и непосредственностью общения. Эти признаки являются обязательными для разговорной речи, т.к. «отсутствие хотя бы одного из них переводит речь из разговорной в неразговорную» [6. С.170]. Неразговорная спонтанная речь отличается малой степенью подготовленности, может обладать некоторыми признаками разговорной речи и представлена текстами научного и публицистического стиля, в основе которых лежит устная форма речи [6. С.180]. В целом тексты функциональных стилей литературно-

художественной и разговорной речи отмечены особым ритмико-интонационным оформлением. Так, для текстов официального делового стиля, а также ряда информационных текстов публицистического и научного стиля характерны наличие так называемого дикторских пауз, отсутствие логического ударения, ускоренный и стабильный темп, большие междуударные интервалы, случаи накопления нескольких ударений, сочетания фраз, разновеликих по количеству содержащихся в них фонетических слов, сочетание идентичных интонаций. Для текстов аналитических жанров публицистического и научного стиля характерен слабоорганизованный ритм, наличие дикторских пауз, а также пауз колебания и случаи пропуска обязательных пауз. Тексты литературно-художественной речи предполагают вариативность в паузировании и расстановке логических ударений, что выражает индивидуальную манеру говорящего [6. С.176].

Итак, ритм отражает специфику перцептивной и акустической структуры речевого высказывания, при этом ритм звучащей речи не всегда подразумевает четкую структурированность, жесткую упорядоченность разных речевых сегментов, звуков, слогов, и т.д., что может быть свойственно, например, ритму стихотворной речи. Становится, таким образом, очевидным процесс взаимодействия набора функциональных характеристик ритма речевого отрезка с перманентными составляющими непосредственного процесса изучения языка, так как овладение произносительной и содержательной стороной любого языка «немыслимо без информации о признаках формирования речевого ритма в высказывании на данном языке» [10. С.14].

### **Библиографический список**

1. Аберкромби, Д. Взгляд фонетиста на структуру стиха [Текст] / Д.Аберкромби // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1980. – Вып.9. – С.132-138.
2. Антипова, А.М. Ритмическая система английской речи [Текст] / А.М. Антипова. – М.: Высшая школа, 1984.
3. Барышникова, К.К. О ритме диалогической речи [Текст] / К.К. Барышникова // Экспериментальная фонетика. – Минск, 1972. – Вып.1. – С. 3-17.

4. Величкова, Л.В. Речевой ритм: механизм психолингвистического исследования [Текст] /Л.В. Величкова // Вестник ВГУ.- Воронеж, 2002,- №3.- С.12-18.
5. Гумовская, Г.Н. Ритмообразующие факторы естественной и художественной речи [Текст] / Г.Н.Гумовская // Ритм и стиль : (Ритмические универсалии художественного текста).- Балашов, 2001.- Вып.3.- С.5-26.
6. Лукьянова, Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм [Текст] / Г.Н. Лукьянова. - М.: Флинта, 2004.
7. Климов, Н.Д. Коммуникативная фонетика [Текст] /Н.Д.Климов // Сборник научных трудов МГПИИЯ им.М.Гореза. – М., 1978. - Вып. 126. - С.141-159.
8. Немченко, Н.Ф. К проблеме ритмических единиц текста [Текст] / Н.Ф.Немченко // Ритм и интонационная организация текста. - М., 1982. – С. 49-65.
9. Панов, М. В., Русская фонетика [Текст] / М.В.Панов. - М., 1967.
10. Потапов, В.В. Динамика и статика речевого ритма [Текст] / Потапов В.В. - М., 2004.
11. Русская грамматика [Текст]. М., 1980.
- 12.Харлап, М.Г. Тактовая система музыкальной ритмики [Текст] / М.Г.Харлап // Проблемы музыкального ритма. - М.: Музыка, 1978.-С. 48-104.
13. Щерба, Л.В. Фонетика французского языка [Текст] / Щерба Л.В.- М., 1953.
14. Abercrombie, D. Elements of General Phonetics [Текст] / D.Abercrombie. - Edinbourgh:Edinbourg University Press, 1967.
15. Auer, P and Uhmann. Silben – und akzentzahlende Sprachen [Текст]. In: Zeitschrift fur Sprachwissenschaft 7.2 (1988), s.214-259.
16. Voltz, M. Sprachrhythmus und Fremdspracherwerb [Текст]. In: Da F 2/1994, 100-104.

**Анализ словарей зоонимов с позиций гендерного подхода**

Зоонимы – названия животных – во многих языках мира используются для образной характеристики людей. Такой семантический вариант зоонимов принято называть зооморфными образами (зооморфизмами). Переносные значения у зоонимов возникают как результат творческого осмысления мира (в частности животного мира) и формируются на основе как общечеловеческих, так и национальных представлений о животных. Зооморфизмы как отдельные лексические единицы и как компоненты устойчивых выражений широко представлены во всех языках мира и относятся к одним из самых древних и распространенных.

Однако, несмотря на распространенность и определенную универсальность зоонимической лексики в языках мира, исследования в этой области нередко носят частный и ограниченный характер. Методика исследования зоонимов разрабатывалась в трудах Е.А. Гутман, Ф.А. Литвина, М.И. Черемисиной. Сравнительному анализу зооморфизмов в русском, английском и немецком языках посвящены исследования Ю.А. Инчиной, Н.А. Скитиной, в русском и немецком языках – работа О.В. Галимовой. Семантика русских фразеологических единиц с компонентами-зоонимами исследовалась в работе Т.В. Козловой. Зооморфная лексика как фрагмент русской языковой картины мира изучается в работе Ц.Ц. Огдоновой. Имена животных в английской лингвокультуре изучались в исследовании И.В. Куражовой. Среди наименее изученных вопросов – гендерный аспект зооморфных образов. Вместе с тем, изучение зоонимов в подобном аспекте представляется достаточно перспективным. Фразеологический фонд языка (в том числе и зооморфизмы) выполняют характеризующую функцию и, как отмечает В.Н. Телия, именно подобная природа фразеологизмов обуславливает необходимость их изучения в рамках антропологической парадигмы, в центре внимания которой – человеческий фактор в языке и языковой фактор в человеке. Фразеологический корпус – особенно благодатный материал для исследования взаимодействия этих факторов, поскольку в нем «концептуализированы не

только знания о собственно человеческой, наивной картине мира, но и как бы запрограммировано участие этих языковых сущностей вместе с их употреблением в межпоколенной трансляции эталонов и стереотипов национальной культуры» [1, С. 9], в том числе эталонов и стереотипов гендерных.

В гендерном аспекте нами было изучено два словаря – «Русское культурное пространство» (раздел, посвященный зооморфным образам, далее - РКП) и «Идеографический словарь русских фразеологизмов с названиями животных» Т.В. Козловой (далее – ИС). Анализ словарей проводился в два этапа - изучение гендерно значимой информации на уровне: 1) макроструктуры, 2) микроструктуры словарей.

Для изучения гендерно релевантной информации в **макроструктуре** словарей было выбрано 136 зоонимических образов (81 мужского рода, 55 – женского), для каждого из которых была определена гендерная референция. Было установлено, что 31 зооморфизм имеет мужскую референцию (*ястреб, кролик, трутень, шакал, тигр, кот и др.*), 35 – женскую (*кошка, стрекоза, змея, лань, ворона, цапля и др.*). 70 единиц имеют метагендерную референцию, т.е. могут быть использованы как по отношению к мужчине, так и по отношению к женщине (*попугай, свинья, жираф, муравей, бегемот и др.*).

34 единицы образуют дихотомические пары, представленные мужскими и женскими образами (*тигр – тигрица, бык – корова, голубь – голубка* и т.д.). При этом в случае почти полного совпадения значений мужского и женского образов доминантной и заглавной единицей является мужской образ (таких пар было выявлено 8: *тигр – тигрица, лев – львица, гусь – гусыня, волк – волчица, слон – слониха, голубь – голубка, тетерев – тетеря, индюк – индюшка*), единственные исключения представляют пары *змея – змей* и *лиса – лис*, в которых доминантной лексемой является образ женского рода, он же выносится в название словарной статьи. При совпадении значений мужского и женского образа информация о наличии женского коррелята у мужского образа-доминанта включается в состав словарной статьи. Например: *Современные русские могут называть голубем (голубкой, голубком) или обращаться к образу голубя, когда говорят о любви, влюбленных* [3. С. 73]. *Гусь, гусыня: ходит пе-*



реваливаясь, горделивый степенный, важный<...> [2.С. 8]. В некоторых случаях такая информация вообще не находит отражения в словаре. Например: Лев: смелый, злой, свирепый [2. С. 9] (без указания на наличие соответствующего женского образа – львица).

В случае, когда между мужским и женским образом есть расхождения не только в морфологии, но и в семантике, оба они, как правило, выносятся в отдельные статьи. Подобных пар было выявлено 7: коза – козел, кот – кошка, конь – лошадь, петух – курица, бык – корова, ворон – ворона, павлин – павва. Например: **КОЗА** - <...> Современные русские могут называть козой или обращаться к образу козы: 1. для характеристики вздорной, взбалмошной молодой женщины, девушки, девочки; при этом может предполагаться, что у нее упрямый характер; 2. для пренебрежительной характеристики молодой женщины, возможно сексуально привлекательной и ведущей себя не очень скромно, немного нагло и вызывающе (более характерно для мужской речи); 3. для характеристики неленных движений, как правило, прыжков.

**КОЗЕЛ** - <...> Современные русские могут обращаться к образу козла для характеристики: 1. человека, во внешнем облике которого обнаруживается сходство с козлом; 2. дребезжащего высоко неприятного голоса. Слово козел может употребляться как универсальное оскорбление по отношению к мужчине [3. С. 85 – 86].

Единственное исключение зафиксировано в словаре РКП, это пара павлин – павва, где значение женского коррелята было отмечено в рамках статьи, посвященной мужскому образу: **ПАВЛИН** - <...> Современные русские могут называть павлином или обращаться к образу павлина для характеристики мужчины, который важничает, показывает свое превосходство, красуется, хвастается, желая при этом произвести впечатление <...> **Павва** – характеристика женщины, движения которой отличаются достоинством, плавностью, уверенностью в себе [3. С. 136 – 137].

При исследовании микроструктуры словарей в гендерном аспекте были изучены словарные дефиниции, а также иллюстративные примеры, содержащиеся в словарях.

В словарных дефинициях была выявлена информация о гендерной референции единиц - репертуар средств, используемых для указания на пол возможного референта:

1. Для указания на **метагендерную референцию** зоонима используются:

- лексема *человек*.

Например:

**ВОЛ** - <...> *Современные русские могут обращаться к образу вола при характеристике терпеливого человека, способного выполнять тяжелую, однообразную, требующую усердия, кропотливую работу* [3. С. 63].

Ряд зоонимов в словаре РКП, в дефинициях к которым используется лексема *человек*, не вызывают сомнения по поводу отсутствия референциальных ограничений (т.е. их можно отнести как к референту-мужчине, так и женщине). Однако в ходе анализа было выявлено несколько зоонимов, для обозначения референции которых в словарной статье используется лексема *человек*, но которые, на наш взгляд, имеют определенную референцию - женскую или мужскую. Подробнее данные единицы будут рассмотрены ниже.

- сочетания терминов родства, обозначающих и мужского, и женского референта (*муж, жена*).

Например:

**Уж** - <...>

**ЧЕЛОВЕК**

**Обозначение:** *муж, жена* [2. С. 170].

2. Для указания на **маскулинную референцию** используются:

- лексема *мужчина* (*мужик, мужичок*).

Например:

**КОТ** - <...> *Современные русские могут обращаться к образу кота при характеристике: 1. мужчины, следящего за своей внешностью, старательно демонстрирующего свое мужское начало, уверенного в себе <...>; 2. мужчины, во внешности которого можно обнаружить сходство с чертами этого животного* [3. С. 92].

**Тетерев** - <...>

**ЧЕЛОВЕК**

**Обозначение:** *мужик* [2. С. 163 – 164].

- лексема *мальчик (мальчишка)*, иногда в сочетании с лексемой *человек*.

Например:

**ЩЕНОК** - <...> *Современные русские могут называть щенком или обращаться к образу щенка для характеристики человека, который, с точки зрения говорящего, слишком молод, чтобы иметь собственные суждения, взгляды (ср. мальчишка, молокосос)* [3. С. 170].

3. Для указания на **фемининную референцию** используются:

- лексема *женщина (баба)*.

Например:

**ЛАСТОЧКА** - <...> *Современные русские могут обращаться к образу ласточки <...> для ласкового обращения мужчины к женщине* [3. С. 109].

- термины родства, обозначающие лиц женского пола (*мать, жена*).

Например:

**КУКУШКА** - <...> *Современные русские могут называть кукушкой или обращаться к образу кукушки для характеристики матери, которая плохо заботится о своих детях* [3. С. 106].

- прилагательные, причастия женского рода.

Например:

**Лань:** *стройная, быстро бегающая* [2. С. 9].

Необходимо отметить, что в плане наличия гендерно значимой информации данные лексикографические произведения существенно отличаются между собой. Если в словаре РКП каждая словарная дефиниция содержит в себе лексему, указывающую на возможную гендерную референцию зоонима, то в ИС дело обстоит иначе. Первая часть словаря, где представлен список зоонимов с их наиболее устойчивыми характеристиками, составлена без учета фактора гендерной референции: соответствующие лексемы (*мужчина, женщина, человек* и др.) отсутствуют, а прилагательные, приведенные для характеристики зооморфизмов, имеют форму мужского рода (даже для зоонимов с женской референцией). Например: *курица: мало есть, мокрый,*

*грязный, подслеповатый, глупый* [2. С. 9]. Единственное исключение в данном разделе составляет зооним *лянь*, к которому прилагательные-характеристики приводятся в женском роде. Что касается прилагательных, в котором зафиксированы стержневые компоненты фразеологизмов - зоонимы – и их лексическое окружение, то в этом разделе лексемы, указывающие на референцию зоонима (*мужик, муж, жена* и др.), отмечаются только в случае наличия фразеологических единиц с данными лексемами, употребляющихся по отношению к лицам соответствующего пола.

В ходе исследования анализу в гендерном аспекте подвергались и иллюстративные примеры в словаре РКП, т. к. в ИС таковые отсутствуют. Основным интерес при изучении представляли примеры в тех словарных статьях, которые дают нечеткое или противоречивое толкование гендерной референции зооморфизмов.

Как уже отмечалось, в ходе анализа были выявлены случаи нечеткого толкования гендерной референции в рамках словарных статей, посвященных некоторым единицам, а именно зоонимам *баран, голубь, кролик, медведь, кошка, ворона, лиса*, в словарных статьях к которым используется лексема *человек*. Если ряд зоонимов в словаре РКП с лексемой *человек* в дефинициях не вызывает сомнения по поводу отсутствия референциальных ограничений (т.е. их можно отнести как к референту-мужчине, так и женщине), то названные выше единицы, на наш взгляд, имеют определенную референцию - женскую (*кошка, ворона, лиса*), мужскую (*баран, голубь, кролик, медведь*). Например, данный словарь (с. 96) дает следующее определение зоониму *кошка*: *Современные русские могут обращаться к образу кошки при характеристике: 1. человека, во внешности которого обнаруживаются «кошачьи» черты; 2. человека с независимым характером, свободолюбивого; 3. человека, действия которого напоминают движения кошки <...>*.

На наш взгляд, образ кошки больше ассоциируется с референтом женского пола (тем более, что для обозначения референта-мужчины в словаре зафиксирован соответствующий зооморфизм *кот* с указанием на мужскую референцию). Анализ показал, что большинство иллюстративных примеров, приве-

денных в рамках данной словарной статьи, относятся к референту-женщине или девочке, что может служить подтверждением нашего предположения: *Смуглая, с чуть раскосыми, совершенно кошачьими глазами, густыми темными ресницами, роскошной медно-рыжей шевелюрой, она была настоящей красавицей (М. Юденич, Стремление убивать). Ну что вы! Мария очень красивая девочка. Правда, нрав у нее, как у дикой кошки. Но, надо думать, с годами это пройдет (Л. Филатов, Большая любовь Робин Гуда). Иван Дмитриевич протянул ей пяточок, она выхватила монетку и исчезла бесшумно, как кошка (Л. Юзефович, Костюм Арлекина)* [3. С. 96]. Еще несколько примеров в рамках данной словарной статьи не позволяют установить пол референта, т.к. в них употребляются местоимения *ты, вы, я, мне* и т.п.: *Это мне надо обладать живучестью кошки, которую с какого этажа ни скинь, все на ноги – чтобы жить с ними продолжать (Т. Набатникова, Каждый охотник)* [3. С. 96].

Аналогичная ситуация была отмечена и для остальных приведенных выше зоонимов: в рамках словарных статей, посвященных зоонимам *ворона* и *лиса*, примеры относились либо к референту женского пола, либо к лицу, пол которого из примера не определить. В рамках же статей, посвященных зоонимам *баран*, *голубь*, *кролик*, *медведь*, были зафиксированы иллюстративные примеры, относящиеся либо к лицу мужского пола, либо к лицу, чей пол из контекста установить нельзя.

Таким образом, изучение двух словарей выявило следующие тенденции:

- на уровне *макроструктуры*:

1) в количественном отношении – андроцентризм словников, т.е. преобладание языковых единиц мужского рода (81 из общей выборки в 136 единиц), что согласуется с общей лексикографической тенденцией – включение в качестве заглавной единицы лексемы мужского рода;

2) в принципах построения словников двух словарей – недифференцированное представление мужских и женских образов, расположенных в алфавитном порядке;

3) изучение референции единиц из словников обоих лексикографических произведений выявило преобладание языковых единиц с метагендерной референцией (70 из 136). Это по-

зволяет судить о том, что пол животного не всегда является определяющим фактором того, к какому лицу будет отнесен зооним. Можно предположить, что решающим фактором в данном случае являются качества, ассоциируемые с тем или иным животным.

- на уровне *микроструктуры* словарей были выявлены случаи нечеткого и противоречивого толкования гендерной референции в рамках словарных статей; а также на фоне тенденции к унифицированному лексикографированию единиц – определенная непоследовательность в подаче материала (в частности, различие в фиксации наличия женского коррелята у мужского образа – в некоторых случаях информация о наличии женского соответствия фиксируется в рамках словарной статьи, в некоторых – отсутствует). Это свидетельствует об определенной степени субъективности подачи материала, а также о неразработанности проблемы учета гендерного фактора в словарях, что делает вопрос об изучении гендера в лексикографии еще более актуальным.

#### **Библиографический список**

1. Телия, В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты [Текст] / В.Н. Телия. - М.: Языки русской культуры, 1996. –С. 288 .
2. Козлова, Т.В. Идеографический словарь русских фразеологизмов с названиями животных [Текст] / Т.В. Козлова. – М.: Изд-во «Дело и сервис», 2001. – С.208 .
3. Русское культурное пространство: лингвокультурологический словарь [Текст]: вып. / И.С. Брилева и др. - М.: Гнозис, 2004. – С.318 .

© А.А. Шарова

#### **Теоретические основы изучения гендера в словарях**

Использование лексикографических данных для исследования гендера (социокультурного пола, связанного с приписыванием индивиду определенных качеств и норм поведения на основе его биологического пола) и его национально-культурной специфики является актуальным направлением современной гендерной лингвистики. С целью описания национально-

культурных гендерных стереотипов изучаются различные типы словарей – фразеологические, паремиологические, лингвострановедческие и др. (см., например, работы А.В. Кирилиной, М.С. Колесниковой, И.В. Зыковой, О.А. Васьковой, Ю.В. Вишняковой).

Большая роль исследования лексикографических произведений в области изучения культурных концептов «маскулинности» и «фемининности» и их специфики объясняется развитием культурологической тенденции в лексикографии. Ю.Д. Апресян отмечает: «Отличительная черта всей современной лексикографии – синтез филологии и культуры в широком смысле слова. Значительная часть культуры любого народа реализуется через его язык, а язык во всем его богатстве закрепляется, прежде всего, в словаре» [1. С. 6].

Еще одна причина - развитие лексикографии в рамках общей антропоцентрической парадигмы современной гуманитарной науки и ориентированность на осмысление роли «человеческого фактора» в языке [2. С. 20]. В соответствии с данной парадигмой, в современной лексикографии выделяются два направления: словарь в человеке (человек как носитель языка) и человек в словаре (степень объективности отображения человека в словаре). Однако различного рода лексикографические издания описывают эти проблемы с большей или меньшей детализацией и полнотой [4]. В связи с этим возникает проблема более полного описания всех свойств лексемы в словаре, обращения к которым могут потребовать какие-либо лингвистические правила. К числу последних В.В. Дубичинский считает необходимым отнести не только собственно грамматические правила, но и семантические, прагматические, коммуникативные и иные [4. С. 54]. Данные же гендерных исследований (относящиеся к прагматической характеристике лексемы) позволяют точнее учитывать «человеческий фактор» в описании языковых единиц и добиваться более полной их характеристики [2].

В связи с вышесказанным встает вопрос об увеличении объема лексикографической информации в рамках словаря или же, согласно модели лексикографической параметризации языка Ю.Н. Караулова, об увеличении количества лексикографических параметров в рамках одного словаря. Параметр определяется

Ю.Н. Карауловым как «квант информации, который может представлять для пользователя самостоятельный интерес, но, как правило, выступает в сочетании с другими квантами (параметрами) и находит специфическое выражение в словарях» [6. С. 51]. Так, в словарях находят отражение лингвистические (произносительный, словообразовательный, категориальный и др.) и экстралингвистические параметры (социокультурный, прагматический и др.) [6. С. 75-76]. Согласно Ю.Н. Караулову, не существует препятствий на пути сочетания различных параметров в рамках лексикографического произведения. Кроме того, существует возможность пополнения количества параметров, находящихся отражение в словарях [6. С. 65]. Поскольку учет гендерного фактора позволяет более полно описывать языковые единицы, представляется целесообразным выделение гендерного параметра описания, что было сделано, например, в исследовании мифологических словарей, проведенном Ю.В. Вишняковой. При этом гендерный параметр в лексикографических произведениях включает в себя гендерно значимую информацию в языковой единице и языковые средства ее фиксации в словаре [3. С. 121].

При изучении отражения гендерного фактора во фразеологических словарях гендерным компонентом может быть дополнена и модель функционально-параметрического представления значения фразеологических единиц (ФЕ) В.Н. Телии, выполненная в русле теории лексикографической параметризации языка. В соответствии с данной моделью, в значении фразеологизма выделяются шесть макрокомпонентов:

- дескриптивный – дает объективное содержание в значении ФЕ;
- оценочный – раскрывает ценностное отношение говорящего к обозначаемому;
- мотивационный – обозначает образ, адекватный возможному положению дел в мире реальном или неадекватный действительности, принадлежащий ирреальному ее представлению;
- эмотивный – передает эмоциональную реакцию на образ ситуации (одобрение-неодобрение и т.п.);



- стилистический – нормативно предписывает выбор ФЕ и, указывая на социально-ролевые взаимоотношения коммуникантов, способствует усилению эмотивной модальности;

- грамматический – указывает на фонетические, морфологические и синтаксические формы ФЕ и на содержание этих форм.

Данная модель упрощает задачу унифицированного лексикографического описания лексических единиц (не только ФЕ, но и любых значимых единиц языка) [8].

И. В. Зыкова предлагает выделять в указанной модели еще и гендерный компонент, так как он «способствует адекватному отображению идиомами культурных концептов феминности и маскулинности, их языковому выражению, в частности, а также раскрывает неодинаковое их воздействие на концептуализацию гендера в сознании носителей языка» [5. С. 19].

При этом изучение гендерно релевантной информации, как отмечает М.С. Колесникова, может проводиться и на уровне макроструктуры, и на уровне микроструктуры словаря [7]. Макроструктуру словаря образуют «общие принципы структуры лексикографического произведения, синонимические, антонимические, паронимические, омонимические отношения словарных единиц, внешние связи семантических полей, тематических и лексико-семантических групп, принципы отбора и расположения языковых единиц в словаре и т.п.». Микроструктуру словаря составляет «словарная статья и принципы ее построения, что включает вопросы формата, объема, состава словарной статьи, представления различного рода информации о языковой единице, описываемой в словаре (этимологической, энциклопедической, семантической, грамматической, иллюстративной и другой информации)» [4. С. 34-38].

С точки зрения организации макроструктуры словарей представляется перспективным изучение гендерно значимой информации в: 1) приложениях и комментариях; 2) словниках лексикографических произведений. С точки зрения организации микроструктуры словаря целесообразным является изучение представления гендерного фактора в: 1) словарных дефинициях; 2) иллюстративных примерах [7].

Одну из наиболее ценных методик изучения гендерно значимых языковых единиц (с привлечением словарей), на наш взгляд, предложила О.А. Васькова:

1. Определение корпуса гендерно значимых единиц.
2. Анализ макроструктуры лексикографического издания, включающий:
  - А. Исследование различного рода приложений с позиции гендерного подхода.
  - Б. Исследование словника словаря с целью выявления специфики предъявления гендерно значимых единиц.
3. Анализ микроструктуры словаря, включающий:
  - А. Изучение приемов толкования гендерно значимых единиц.
  - Б. Выявление указания на ограничения употребления единиц в связи с полом референта и степень их объективности.
  - В. Анализ иллюстративных примеров.
4. Контекстный анализ употреблений единиц и определение их референции с привлечением данных корпуса текстов [2. С. 64].

Подводя итог, можно еще раз подчеркнуть, что изучение представления гендерно значимой информации в лексикографических изданиях является вполне целесообразным и актуальным вопросом, так как:

1. Дает информацию о национально-культурных гендерных представлениях и стереотипах, зафиксированных в словарях.
2. Обеспечивает приращение знания для лексикографии и вносит вклад в решение проблемы наиболее полного описания языковых единиц, а также проблемы «человек в словаре» - проблемы степени объективности отображения человека в словаре.

#### **Библиографический список**

1. Апресян, Ю.Д. Лексикографическая концепция Нового Большого Англо-русского словаря [Текст] / Ю.Д. Апресян // НБАРС, т.1. – М.: Русский язык, 1993. – С. 6-17.
2. Васькова, О.А. Гендер как предмет лексикографического описания (на материале фразеологии): дис. ...канд. филол. наук [Текст] / О.А. Васькова. – М., 2006. – С.177.

3. Вишнякова, Ю.В. Лингвокультурологическое описание гендера в лексикографии (на материале анализа мифологических персонажей) [Текст]: дис. ...канд. филол. наук / Ю.В. Вишнякова. – Ярославль, 2006. – С. 212 .
4. Дубичинский, В.В. Теоретическая и практическая лексикография (Wiener Slawistischer Almanach. Sonderband 45) [Текст] / В.В. Дубичинский. – Wien-Charkov, - 1998. –С. 160.
5. Зыкова, И.В. Гендерный компонент в структуре и семантике фразеологических единиц современного английского языка [Текст]: автореф. дис. ...канд. филол. наук / И.В. Зыкова. – М., 2002. – С. 27 .
6. Караулов, Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1981. – С.366.
7. Колесникова, М.С. Лексикографические аспекты современных гендерных исследований [Текст] / М.С. Колесникова // Гендер как интрига познания: Гендерные исследования в лингвистике, литературоведении и теории коммуникации. – М.: Рудомино, 2002. – С. 22-36.
8. Телия, В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты [Текст] / В.Н. Телия. - М.: Языки русской культуры, 1996. – С.288 .

© **Е.В. Шляхтина**

### **Гендерные асимметрии в английском языке**

Тема взаимоотношения полов признаётся наиболее актуальной и общественно значимой стороной языкового этикета английского языка. Дискриминация по половому признаку в обществе и в языке является объектом пристального внимания феминисток. Они считают, что скрытая, неявная дискриминация женщин имеет место во всех, даже самых цивилизованных странах, и подчёркивают, что женщинам отводится второстепенная роль в обществе, они принадлежат к группе с низким социальным статусом и, следовательно, рассматриваются в терминах отрицательной оценки, по сравнению с мужчинами. Английский язык, как и многие языки мира, считается андроцентричным

(ориентированным на мужчину), поскольку в языке фиксируется и воссоздаётся картина мира с мужской позиции, которая признаётся нейтральной. Являясь доминирующей группой, «мужчины обладают властью устанавливать значения, закодированные в языке, а стало быть, эти значения отражают в большей степени мужское восприятие действительности, нежели женское» [4. С.778]. В связи с этим во второй половине XX века английский язык был объявлен сексистским на том основании, что в нём содержится больше форм мужского рода, чем женского. В обиход твердо вошел термин *сексизм*.

Словарь The American Heritage Dictionary of the English Language трактует сексизм следующим образом: 1) дискриминация, основанная на половой принадлежности, в первую очередь дискриминация женщин; 2) отношения, условия или модели поведения, которые способствуют распространению стереотипов социальных ролей, основанных на половой принадлежности [7. С.138]. Всё, что могло попасть в категорию слов, унижающих, оскорбляющих или даже выставляющих женщин отличными от мужчин, сейчас относится к сексизму.

В настоящее время ведутся споры, является ли язык причиной сексизма или, напротив, сексизм влияет на появление в языке дискриминирующих слов и словосочетаний. Сторонники феминизма считают, что сексизм в языке – это его отражение в обществе. Если изменится отношение к женщинам в обществе, то из языка исчезнут проявления сексизма. Многие исследования доказывают, что сексизм заключён не только в языке, сколько в сознании людей. Но очевидно, что сознание людей во многом складывается под воздействием языка.

А.В. Кирилина указывает, что вместо понятия *сексизм* в научном описании предпочтению отдаётся термину *гендерная асимметрия*. Автор объясняет это тем, что он подразумевает «особенности отражения в языке лиц мужского пола и женского пола, полоролевых стереотипов и т.д., тогда как понятие *сексизм* предполагает как бы намеренную дискриминацию, в то время как намерение – и тем более злое – у языка, разумеется, отсутствует» [2. С.11].

Выявлением и исследованием гендерных асимметрий в языке занимаются представители гендерной или феминистской

лингвистики. С каждым днём они находят всё больше примеров гендерных асимметрий. Например, Д. Камерон отмечает, что традиция именованья – одно из средств стирания женской идентичности в культуре. В традиции женского именованья, как правило, «умалчивается» женская история и женская родословная, так как, согласно патриархатным традициям большинства мировых культур, имя семьи передаётся по мужской линии и женщина, выходя замуж, берёт фамилию мужа [8. С.23].

О приписывании женщинам второстепенной роли свидетельствует отсутствие лексических единиц женского рода при наличии единиц мужского рода: наличие лексемы *муж-подкаблучник* (*henpecked husband*), при отсутствии *жены-подкаблучницы*. Если мужчина находится под каблуком, то к нему относятся как к слабому человеку, не имеющему своего мнения, что не вяжется с образом сильного мужчины-кормильца. Выражение *жена-подкаблучница* не может существовать, потому что это своего рода тавтология. От неё и так ждут подчинения интересам семьи и мужа. Это принимается как естественное положение вещей [5. С.359].

В английском языке существует выражение *family man*, характеризующее мужчину с необычным поведением, отклоняющимся от общепризнанной морали и нормы. Вместе с тем коллокация *family woman* выглядит как языковая аномалия [1. С.526].

Также следует отметить отсутствие фемининного эквивалента для обозначения понятия *virility* (мужественность; возмужалость, способность производить потомство, мужская сила) и т.д.

И.И.Халеева указывает, что сопоставительный анализ некоторых пар «мужское» – «женское» слово, например: *mistress* – *master*; *governess* – *governor*, выявляет наличие значений «второсортности» у слов женского рода при отсутствии таковых у слов мужского рода [6. С.7]. Например, *Governess* обозначает гувернантка, воспитательница, наставница, в то время как *Governor* – властитель; наместник, губернатор; комендант, начальник (крепости, тюрьмы); заведующий (школой, больницей), то есть характеризует человека, занимающего руководящую должность. Данный пример даёт хорошую иллюстрацию отличий в

значениях слов мужского и женского рода. Различия в значении указывают на то, что мужчина, названный данным словом, занимает более высокое положение в обществе (властитель, губернатор), в то время как слово женского рода имеет более «скромные» значения (гувернантка, воспитательница).

К данной категории также относятся следующие примеры: английское слово *bachelor* (холостяк) является нейтральным, в то время как термин, описывающий незамужнюю женщину в возрасте, *spinster* является унижительным и непочтительным. Английское *Sir* (сэр) означает дворянский титул, а *Madam* (мадам) – содержательница публичного дома (впрочем, необходимо отметить, что это только одно из значений *Madam*, ибо с этим словом можно обращаться и к королеве). Выражение *male escort* (мужской эскорт) зачастую означает *телохранитель*, *female escort* (женский эскорт) – высокооплачиваемая проститутка. Слово *matron* обозначает экономку или завхоза (например, в школе), а слово *patron* соответствует в русском языке слову *покровитель*, *шеф*, *руководитель*.

Необходимо отметить, что в английском языке, как и во многих других языках, имеется богатый словарный запас для обозначения женщин легкого поведения, но очень скудный – для обозначения неразборчивых в половых связях мужчин [З. С.568].

Здесь перечислены только лишь некоторые примеры асимметрий в английском языке, но они считаются прямым доказательством языковой дискриминации женщин. Исходя из наличия большого количества сексизмов в английском языке, феминистская критика языка настаивает на переосмыслении и изменении языковых норм, считая сознательное нормирование языка и языковую политику целью своих исследований.

В настоящее время прилагаются серьезные усилия, чтобы исправить положение при помощи языка. Для этого предлагается установить полную симметрию в назывании мужчин и женщин и употреблении слов, семантически связанных с идеей пола. В этой связи получил распространение термин *nonsexist language* (*gender neutral language*, *non-gender specific language*), т.е. язык, который включает нейтральные единицы взамен всех принижающих и дискриминирующих слов. В результате появилось много языковых изменений и нововведений. К настоящему

времени разработаны многочисленные рекомендации по использованию политически корректного языка и устранению в нём гендерных асимметрий.

### Библиографический список

1. Горошко, Е.И. Гендерная проблематика в языкознании [Текст] /Е.И.Горошко// Введение в гендерные исследования. Ч.1: учебное пособие. – Харьков: ХЦГИ; СПб.: Алетейя, 2001.
2. Кирилина, А.В. Гендерные исследования в лингвистических дисциплинах [Текст] /А.В.Кирилина//Гендер и язык. Московский гос. лингвистический ун-т; Лаборатория гендерных исследований. – М.: Языки славянской культуры, 2005.
3. Котторфф, Х. Гендерные исследования в прикладной лингвистике [Текст] / Х.Котторфф//Гендер и язык. Московский гос. лингвистический ун-т; Лаборатория гендерных исследований. – М.: Языки славянской культуры, 2005.
4. Спендер, Д. Мужчина создал язык [Текст] / Д.Спендер// Введение в гендерные исследования. – Ч.2: Хрестоматия. – Харьков: ХЦГИ; СПб.: Алетейя, 2001.
5. Таннен, Д. Ты просто меня не понимаешь: женщины и мужчины в диалоге [Текст] / Д.Таннен// Гендер и язык .Московский гос. лингвистический ун-т; Лаборатория гендерных исследований. – М.: Языки славянской культуры, 2005.
6. Халеева, И.И. Гендер как интрига познания [Текст] /И.И.Халеева// Гендерный фактор в языке и коммуникации: сб. науч. трудов под ред. И.И. Халеевой. – Иваново: Издат. Центр «Юнона», 1999.
7. The American Heritage Dictionary of the English Language [Текст]. – 4<sup>th</sup> ed. – NY: Houghton Mifflin Company, 2000.
8. Cameron, D. Theoretical Debates in Feminist Linguistics: Questions of Sex and Gender [Текст] // Gender and discourse / Ed. by Ruth Wodak. – New York, Oxford, 1997.

**Словообразование и морфологическая структура слова  
(на примере английского языка)**

Лингвистика – наука о языке – имеет свою многовековую историю, и поэтому в рассмотрении целого ряда проблем в ней сложились вполне устойчивые традиции. Словообразование – наука достаточно молодая, и описание словообразовательных систем русского, английского, немецкого и других языков появилось сравнительно недавно.

Под словообразованием понимается совокупность действующих в языке правил, средств и способов образования новых слов, а также раздел языкознания, который связан с изучением этих способов.

Можно утверждать, что место словообразования в кругу других лингвистических дисциплин, а также особенности словообразовательного анализа остаются не до конца изученными.

Создание новых слов – это основная функция словообразования. "Собственно без словообразования язык не мог бы иметь словарного состава, который соответствовал бы развитию общества. Именно этим и определяется огромное значение словообразования в общей системе языка" [5. С.253].

Основными понятиями словообразования являются производное слово как цельнооформленная единица языка, статус корневых морфем и аффиксов, участвующих в формировании производных слов, типы основ и их роль в образовании производных слов, сущность словообразовательного значения и способы его выражения.

Производное слово рассматривается в лексико-семантической системе английского языка, которая определяется как вся область смысловых отношений лексических единиц, своеобразие типов взаимодействия их друг с другом и с элементами других аспектов языка, условия и формы языкового выражения результатов семантического варьирования словесных знаков.

Производящие основы подразделяются на корневые, производные, сложные, сложнопроизводные, а также основы словосочетаний. Они обуславливают словообразовательное зна-



чение производного слова. Проблема определения словообразовательного значения и способы его выражения трактуются по-разному. Одни ученые выделяют формальную выраженность словообразовательного значения как одну из важнейших характеристик. Они утверждают, что аффикс является носителем словообразовательного значения производного [1;2;4;6]. Однако думается, что эта трактовка словообразовательного значения не совсем приемлема в случаях образования слов по конверсии, реверсии, сокращению, аббревиации.

Морфологическая структура слова давно является объектом внимательного изучения, но в современном языкознании особо подчеркивается необходимость различать анализ языкового материала синхронически и диахронически, т.е. анализ морфемной структуры в плане выделяемых в языке минимальных значащих элементов и анализ словообразовательный. Последний тоже не является одноплановым. Собственно словообразовательный анализ отражает только действующие в языке в данный период модели словообразования, тогда как анализ этимологический вскрывает те изменения, которые претерпевает слово с момента своего появления в языке. Объектом словообразовательного анализа являются модели, которые действуют при образовании новых слов. Морфемный анализ является чисто синхронным изучением морфемного состава слова, его закономерностей и отношения между структурными типами.

Морфемная структура ограничивает свободу соединения звуков речи в слове, т.е. влияет на фонетический облик слова, его фонемный и слоговый состав, ударение и интонацию. Каждое слово представляет собой либо последовательность морфем, либо одну морфему. Не останавливаясь здесь на трудностях, связанных с общим определением морфемы, примем определение этой структурной единицы, данное Ю.С. Масловым, как "... минимального линейно выделяемого элемента языка, обладающего смысловой или структурной функцией"[3]. Из морфем строится основа слова – наибольшая общая часть его нескольких грамматических видоизменений. Основы бывают одно-, двух- и многоморфемными. По положению и роли в слове морфемы делятся на корни и аффиксы. Корневая морфема является минимальной частью слова, носителем его основного лексиче-

ского значения. Все остальные морфемы, кроме корня,- аффиксальные. Аффиксы делятся на префиксы, суффиксы, инфиксы, флексии - по месту и структуре слова. По функции различаются аффиксы словообразовательные и формообразовательные. В данной работе будут рассмотрены только словообразовательные аффиксы, поскольку аффиксальный способ является одним из наиболее распространенных способов словообразования, а в аффиксальном способе мы остановимся на рассмотрении суффиксов.

Суффикс определяется Х.Марчандом как конечный деривационный элемент, который был или сейчас является продуктивным в словообразовании [4. С.27].

Одной из важных особенностей английской суффиксальной системы является большая свобода в объединении суффиксов с основами, т.е. сочетаемость суффиксов с основами по определённой модели очень часто ничем не ограничивается. Это, в частности, создает возможность прибегать к простым синтаксическим построениям, избегая описательных словосочетаний, например: *breathable air* – воздух, которым можно дышать.

Необходимо отметить, что могут классифицироваться по различным принципам. Так, Г.Т. Бабич приводит такую классификацию суффиксов[6]:

1) по их происхождению – романские (-age, -ment, -tion), исконные (-er, -dom, -ship), греческие (-ism, -ize) и т.д.;

2) по их значению – er обозначает производителя действия, -ence/ance имеет абстрактное значение и т. д.;

3) по части речи, которую они образуют, – суффиксы существительных –er, -ness, -ment, суффиксы, образующие прилагательные – ish, -ful, -less, глагольные суффиксы – en, -fy и т. д.;

4) по продуктивности – продуктивные –er, -ly, -ness, -let, непродуктивные –dom, -th, полупродуктивные –er, -ward.

Анализ суффиксальных образований позволяет утверждать, что словообразовательный суффикс в английском языке – это такой элемент, который, присоединяясь к основе, выполняет одну из следующих функций:

1) переводит производящую основу в другую часть речи: *to read* – *a reader*;

2) переводит производящую основу в другой лексико – грамматический разряд: London (не лицо) – a Londoner (лицо);

3) придает производящей основе другое коннотативное значение: a book – booklet;

4) изменяет существительное, обозначающее мужской род, в существительное, означающее женский род: an actor – an actress.

Если выделенная в слове морфема не выполняет ни одной из этих функций, она не является словообразовательным суффиксом.

Таким образом, согласно приведенному выше определению, словообразовательные суффиксы следует классифицировать как (1) категориальные, (2) разрядные, (3) коннотативные, (4) суффиксы феминизации. Один и тот же суффикс может выполнять две функции (разновременно), например суффикс – er может выполнять категориальную и разрядную функции – reader, – Londoner [4. С.31].

Основная масса суффиксов является категориальными, т.е. служит для образования какой-либо части речи от другой части речи. Существуют суффиксы, образующие существительные, прилагательные, глаголы и наречия. Так, к примеру, суффикс –ness используется для образования существительных от прилагательных (bright – brightness). Гораздо меньше разрядных суффиксов, т.е. суффиксов, переводящих слова из одного лексико-грамматического разряда в другой в пределах одной и той же части речи (green – greenish).

Суффиксы также можно рассматривать с точки зрения их валентности, т.е. способности присоединяться к одной или нескольким частям речи. Обычно при классификации суффиксов указывают, какую часть речи образует данный суффикс, что и служит основанием для отнесения суффикса к определенному классу. Например, –tion является суффиксом существительного (absorb – absorption)

С точки зрения положения в слове суффиксы могут быть терминальными, т.е. после которых невозможно прибавление других суффиксов, и не терминальными, после которых возможно прибавление других суффиксов.

Проанализировав суффиксальную систему английского языка и ее место в английском словообразовании, хотелось бы проиллюстрировать ее некоторыми примерами, которые непосредственно касаются нашего исследования.

Поскольку основу нашей работы составляет язык для специальных целей, а конкретно текстильная терминология, то следует отметить, что терминологическая лексика текстильной отрасли как часть общелитературного языка развивается по тем же правилам, что и словарный состав языка в целом. В терминологии активны те же способы наименования, с помощью которых пополняется лексический запас общелитературного языка.

Следует отметить, что здесь можно выделить определенные словообразовательные модели, основанные на суффиксальном способе .

1) Глагол + *ing* > существительное (V + *ing* > n)

wind + <i>ing</i>	winding	намотка, наматывание
spin + <i>ing</i>	spinning	прядение
print + <i>ing</i>	printing	печатание, набивка.
bleach + <i>ing</i>	bleaching	отбеливание, отбелка.
weave + <i>ing</i>	weaving	ткачество

2) Глагол + *ation* > существительное (V + *ation* > n)

mercerize + <i>ation</i>	mercerization	мерсеризация
metallize + <i>ation</i>	metallization	металлизация
fix + <i>ation</i>	fixation	фиксация
exploit + <i>ation</i>	exploitation	эксплуатация

3) Прилагательное + *ity* > существительное (A + *ty* > n)

dense + <i>ity</i>	density	плотность
durable + <i>ity</i>	durability	прочность
stable + <i>ity</i>	stability	устойчивость
abrasive + <i>ity</i>	abrasivity	абразивность

Рассматривая данные модели, иллюстрирующие, что терминообразование вполне вписывается в общую систему словообразования английского языка, мы не утверждаем, что это единственный способ образования терминов текстильной промышленности в английском языке, но поскольку он является наиболее продуктивным, ему следует уделить особое внимание.

### Библиографический список

1. Карашук, П.М. Словообразование английского языка [Текст] / П.М.Карашук.-М.:Высшая школа,1977. - С.314.
2. Кубрякова, Е.С. Что такое словообразование [Текст] / Е.С.Кубрякова.-М.:Наука,1965.- С.78.
3. Маслов, Ю.С.Введение в языкознание [Текст] / Ю.С.Маслов.-М.:Высшая школа,1987. – С.272.
4. Мешков, О.Д. Словообразование современного английского языка [Текст] / О.Д.Мешков.-М.:Наука,1976.- С.245.
5. Шанский, Н.М. Очерки по русскому словообразованию[Текст] / Н.М.Шанский.-М.,1968.- С.320.
6. Babich G.N.Lexicology.A Current Guide[Text] / G.N.Babich.-Yekaterinburg-M.,2005.- С.89.

© О.В. Якушенко

### Политкорректность как лингво-культурное явление в жизни современной Америки

В последние десятилетия американское неприятие лжи, лежащее в основе так называемого «позитивного мышления», вступило в стадию кризиса. Это началось ещё в конце 1960-х — начале 1970-х годов, когда воинствующие, но примитивно мыслящие радикалы из движения европейской и американской молодёжи, выступавшей против войны во Вьетнаме и государственного истеблишмента, стали проповедовать сочувствие ко всем и вся, независимо от того, идёт ли речь о хороших или о плохих людях, о честных гражданах или преступниках, о разумных или сумасшедших. Сегодня книжные магазины в США пе- стрят обложками бестселлеров, персонажи, которых попадают в такие ситуации, как тюремное заключение или неизлечимая болезнь, алкоголизм или наркомания. Но все эти люди, по мнению авторов, являются страдальцами и подаются читателям и телезрителям как *heroes* («герои»). Называть их *victims* («жертвами») теперь не «политкорректно», в крайнем случае, они *survivors* — буквально: «уцелевшие», «выжившие», то есть, всё-таки, - «победители».

Превращение отрицательных качеств в положительные и, следовательно, оправдание людей сомнительных и с мораль-

ной, и с политической точки зрения стало результатом доведения до абсурда любимой американской идеи о том, что все люди равны и поэтому имеют равные права и что ни один человек, какими бы ни были его образ мысли, система ценностей и стиль жизни, не должен превосходить других людей, а любое униженное положение необходимо искоренить. Ради этого сторонники того, что называли *political correctness* («политкорректность»), поставили задачу, проявляя исключительную тактичность, чтобы воздействие слов не так сильно ранило людей, чей пол, раса, физическое состояние или условия жизни делают их особенно уязвимыми, превратить английский язык в *bias-free language* — «язык, свободный от предрассудков». Иначе говоря, поскольку все люди равны, то требуется, чтобы никакие слова никак не ущемляли чувства представителей социальных, сексуальных и прочих меньшинств, то есть тех, кто хоть чем-то отличается от общепринятой нормы. И вот запрет дискриминации по расовому, религиозному и половому признаку привёл к тому, что многие слова попали в разряд «неделикатных», а то и попросту запрещённых.

Такая «политкорректность» привела к радикальному искажению истин, глубоко укоренившихся в мышлении американцев. Следуя принципам Декларации независимости (*Declaration of Independence*), большинство из них искренне верят в равенство всех людей от рождения, невзирая на то, что даже при самом поверхностном взгляде на американское общество выясняется совсем другое. В этом ясно отдают себе отчёт многие серьёзные люди, прекрасно понимающие слова из романа Джорджа Оруэлла *Animal Farm* («Скотный двор»): *All animals are equal, but some animals are more equal than others.* - «Все животные равны, но некоторые равнее других». Однако старый миф о всеобщем равенстве сегодня воскрес в новом виде — в облике этого новояза - «языка, свободного от предрассудков». Подразумеваемая всеобщее равенство, этот язык отвергает те моральные и культурные ценности, которые традиционно лежали в основе образа жизни в Соединённых Штатах. Но, если любой образ жизни и вместе с тем поступок равным образом приемлемы и оправданны, тогда понятия о «нормальном» и «нравственном» поведении становятся бессмысленными, открывая дорогу

моральной уравниловке, от которой один шаг до вседозволенности.

Как известно, благими намерениями вымощена дорога в ад. Постепенное нагнетание «политической корректности» в американском сознании привело к ряду конкретных последствий, одним из которых был ущерб, нанесённый известной всем американцам фразе, произносимой под присягой: *to tell the truth and nothing but the truth* — «говорить правду и только правду». Другим следствием явилось создание так называемого *linguistically correct behavior* — «лингвистически корректного поведения». Теперь американцам приходится следить за своей речью и использовать только «политкорректные термины», дабы ненароком не оскорбить кого-нибудь из окружающих. Это порождает длинную цепь гротескных лингвистических феноменов, превратившихся в мишень для критики со стороны многих здравомыслящих американцев, опасющихся за будущее своей страны.

С 1990-х годов «политкорректность» стала особенно назойливой. Эта новая терминология оказала настолько сильное влияние на язык, что фактически стала подобием самоцензуры во всех сферах интеллектуальной деятельности и в СМИ. Более того, она превратилась в ловушку для многих иностранцев, не знающих об этой новой лингво-культурной реальности. Даже не имея в виду ничего плохого, но не соблюдая новых лингвистических норм, продиктованных «политкорректностью», они теперь рискуют нанести оскорбление гражданам США и прослыть реакционными личностями, полными самых невероятных предрассудков.

Для носителей русского языка, говорящих по-английски, «политкорректность» стала дополнительной «головной болью». Вот несколько примеров «политической корректировки», которую необходимо применять при передаче на английский язык некоторых ходовых русских понятий. Скажем, в американском варианте английского языка не используются буквальные эквиваленты русских слов «отечество», «отчизна» (*fatherland*), «родина — мать» (*motherland*). Слово *homeland* приобрело популярность только после террористических актов 11 сентября 2001 года и употребляется главным образом в словосочетании *homeland security* — «внутренняя безопасность страны». Американцы

обычно называют США *my country* – «моя страна», а не *my homeland* – «моя родина», и никогда, за исключением патриотических песен и гимнов, не говорят *my native country*, *my native land* – «моя родная страна». *My / Our country* является вполне подходящими фразами для описания своей родины. В английском языке нет аналога излюбленного русского выражения «у нас», которому, в зависимости от контекста, могут соответствовать фразы: *in our country / city / house* – «в нашей стране / городе / доме». Как нация индивидуалистическая, американцы предпочитают говорить *in my country*, а не *in our country*. Когда же речь идёт о своей стране, то русским следует сказать *in Russia*, так как чрезмерное употребление *in my / our country* американцы могут счесть признаком шовинизма. Можно также использовать нейтральную фразу *in this country* – «в этой стране», в которой нет никакого негативного оттенка, присущего соответствующему русскому словосочетанию.

В американском обществе не существует понятия «национальность» в русском его понимании. На вопрос *What's your nationality?* («Какой вы национальности?») житель США, по всей вероятности, недоумевающе посмотрит на спрашивающего и скажет: *I'm an American* – «Я - американец». Вопрос «Вы еврейской национальности?» может быть воспринят как оскорбление. В Америке «еврей» — религиозная принадлежность, но никак не «национальность». Если американец захочет узнать о географическом происхождении собеседника, он спросит: *Where are you from? / Where is your family originally from? / Where are your parents / grandparents / folks from?* – «Откуда Вы? / Откуда изначально происходит Ваша семья? / Откуда Ваши родители / бабушки-дедушки / родственники?» или *Where are they from originally?* – «Откуда они изначально?». Этот вопрос одновременно означает: *Where (in the US or abroad) were your parents / grandparents born?* («Где родились Ваши родители / бабушки-дедушки — в США или за границей?») и *What is your ethnic background?* («Каково Ваше этническое происхождение?»). Если ваши родители или предки родились в России, следует сказать: *I'm of Russian background / origin / My background is Russian / I'm Russian by birth.* – «По происхождению / По рож-



дению я - русский» или *My parents came from Russia* – «Мои родители из России».

Лингвистическая болезнь «политкорректности», за последние десятилетия охватившая всю Америку, порой подвергается острой критике, например, авторы сатирической книжки *The Politically Correct Dictionary* («Политически корректная лексика») Генри Бирд и Кристофер Серф приводят мысль лингвистов Сепира и Уорфа о том, что язык является не просто зеркалом общества, а, скорее, главной движущей силой в создании нашего образа реальности. На деле выходит, что вместо решения серьёзных социальных проблем США — равной зарплаты за равный труд, безработицы, бездомности и нищеты, бедственного положения американского образования — гораздо легче посвятить своё время, энергию и дутый энтузиазм исправлению мнимых лингвистических огрехов.

Не в последнюю очередь «политкорректность» является следствием феминизма и коммерческих интересов. Здесь уж нет предела безумным лингвистическим опытам: вместо привычных слов излишняя деликатность породила сотни странных слов-уродцев. На многие нелепейшие «изобретения» - *horizontally / vertically challenged* – «испытывающие горизонтальные / вертикальные трудности» и *nonhuman animal / botanical companions* – «нечеловеческие / животные / ботанические компаньоны», заменяющие соответственно слова *fat* — «толстый», *short* – «маленького роста» и *pets* — «домашние животные» и *house plants* – «домашние растения» и т.п., можно спокойно не обращать внимания, как и поступают все здравомыслящие американцы.

Однако такие выражения, как *African-American* – «афроамериканцы» вместо *black* (чёрные), *Negroes* - «негры» или *colored* - «цветные», *Native American* - «природные американцы» вместо *American Indian* – «американские индейцы», стали общим местом, а словосочетание *flight attendant* уже необратимо заменило слова *steward / stewardess* – «стюард/есса».

Пренебрежение прежними понятиями и словами, их выразившими, у многих добропорядочных американцев вызывает возмущение. Даже на безобидные шутки о людях другой расы, религии, этнической группы, на добродушный юмор по адресу представителей нетрадиционной сексуальной ориентации и ве-

сёлые анекдоты о женщинах наложено строгое табу. Ситуация в нынешней Америке напоминает то, что происходило при советской власти, когда некоторые анекдоты можно было рассказывать только в кругу очень близких людей. Но, если в СССР человеку, чью шутку услышали недоброжелатели, грозила тюрьма на тот или иной срок, в Америке нарушители «политкорректности» подвергаются остракизму навечно — им выносят общественное порицание, а могут возбудить и судебное дело за клевету и ущемление прав человека.

На «политкорректном» новоязе *poor people* («бедняки») теперь — *disadvantaged* («лишённые преимуществ»), а *old people* («старички») — *seniors* («старшие граждане»). Фразой *persons of color* (досл. «персоны цвета») теперь положено именовать представителей всех рас, кроме индоевропейцев.

Слово *natives* («туземцы») заменено фразой *indigenous peoples* («коренные народы»). Многие американцы предпочитают говорить не *mankind* («человечество»), а *humankind* — «род человеческий».

Вполне понятно, что такой «словесный камуфляж» не пользуется никакой популярностью среди людей здравого смысла, которые не хотят говорить *fireperson / firefighter* (досл. «огненная персона / огнеборец») вместо *fireman* («пожарный»).

Около двадцати лет назад феминистское движение ввело слово *chairperson* («председательствующая персона»), заменившее *chairman* («председатель») и *chairwoman* («дама-председатель»); *sex roles* («роли полов») и *sexual discrimination* («дискриминация по признаку пола») превратились в *gender roles* («гендерные роли») и *gender discrimination* («гендерная дискриминация»). Сегодня дело пошло намного дальше. Над шутками, где женщина предстаёт как *the weaker sex* — «слабый пол», в современной Америке не смеются. Compliment по поводу внешности или одежды женщина может расценить как *sexual harassment* — «сексуальное домогательство»; открывая даме дверь, предлагая донести тяжёлый чемодан, мужчина рискует возмутить агрессивных феминисток, убеждённых в полном равенстве полов.

В документах ООН, посвящённым международной конференции по СПИДу, *prostitutes* («проститутки») превратились в *sex workers* («работницы сексуальной сферы»).

Если кто-то упоминает о своём *companion* («компаньон») или *partner* («партнёр»), то все знают, что речь идёт или о гетеросексуальной, или о гомосексуальной связи с данным лицом.

Услышав в официальной или даже полуофициальной обстановке анекдот о гомосексуалистах, которые теперь обозначаются словом *gay*, слушатель может шарахнуться от рассказчика как от чумы. В наши дни шутники хорошо знают, что обобщающим «политкорректным» названием для гомосексуалистов и лесбиянок является *alternate life style* - «альтернативный стиль жизни». Прилагательные *sick* («больной»), *perverted* («извращенец») или жаргонные неодобрительные существительные, *fairy* («педик») в вашей речи по отношению к сексуальным меньшинствам в американском «политкорректном» обществе гарантируют вам место парни.

Приёмную мать теперь называют просто *mother*, а не *adoptive mother*, поскольку приёмные родители также считаются настоящими. О родной матери говорят *birth / biological mother* («мать по рождению / биологическая мать»).

*Pro-choice* (досл. «за выбор») — «человек или организация, поддерживающие аборт», *pro-life* (досл. «за жизнь») — «противники абортов».

О школьнике-непоседе, которому спокойно на месте не сидится, говорят, что он — *an attention-deficit disordered child* («неорганизованный ребёнок, страдающий дефицитом внимания»).

Совершенно необходимым стал и предельно внимательный выбор слов, описывающих умственно отсталых людей. Теперь их следует называть *mentally / developmentally challenged* — «испытывающие ментальные трудности / трудности развития». Людей, которых называют *physically challenged* («испытывающие физические трудности»), нельзя именовать словами *handicapped* («физически или умственно неполноценный»), а человека, обозначаемого как *disabled person* («человек, страдающий от увечья, болезни; неполноценный; нетрудоспособный»), ни в коем случае нельзя называть словами *invalid* («инвалид») или *cripple* «калека». И, наконец, *drug addict* («наркоман») превратился в

*substance abuser* (досл. «злоупотребляющий веществом»); а *slums* («трущобы») — в *substandard housing* («некондиционный жилой фонд, не отвечающий необходимым условиям»).

«Политкорректный» лексикон бесконечен, но большая его часть состоит из таких глупостей, как *reduced state of awareness* («состояние ограниченного сознания») — понятие, за которым стоят пьяные и обкурившиеся травкой, а за *negative care patient outcome* («негативный результат ухода за пациентами») — «умершие в больнице». Смысл других «политкорректных» новообразований, которые широко используются в СМИ и вошли в язык многих американцев, иногда просто непонятен. Тем не менее, этот лексикон стал сегодня обязательным предметом, который волей-неволей приходится осваивать и русским, изучающим английский, хотя бы для того, чтобы нечаянно не оскорбить представителя того или иного расового, сексуального или другого меньшинства.

#### Библиографический список

1. Виссон, Л. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур [Текст]/Виссон Л. - М.: Изд-во «Р.Валент», 2003.
2. Beard H., Cerf C. The Official Politically Correct Dictionary and Handbook [Текст]. Beard H., Cerf C. - New York; Изд-во Villard Books, 1992.

## Часть 2

### *Методические и педагогические аспекты профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка*

© Ю.Ю.Абросимова

#### **Статус учебного предмета «Второй иностранный язык» и специфика его преподавания**

Преподавание второго иностранного языка в школьной системе образования нашей страны – явление новое. «Если российские вузы еще с 50-х годов 20 века включали обучение второму иностранному языку в свои учебные планы и программы, то в общеобразовательной школе статус предмета второй иностранный язык не был определен» [2]. В начале 70-х годов прошлого столетия в ряде школ с углубленным изучением иностранного языка проявилась тенденция к организации платных факультативов по второму иностранному языку, но попытки не увенчались успехом по причине отсутствия соответствующих учебных планов, программ, учебников, что приводило к неоправданным временным затратам на подготовку к урокам и неготовности родителей оплачивать дополнительные занятия.

Ситуация изменилась в начале 90-х годов, когда преобразования в политической, социально-экономической и культурной жизни России привели к переосмыслению содержания, целей и задач школьного языкового образования. Провозглашение компетентностного подхода в качестве новой образовательной парадигмы, становление личностно-ориентированной концепции в педагогической науке, а также новые возможности в организации школьного образования (информационные технологии и современные технические средства) позволили ввести в ряде школ регионов России обучение второму иностранному языку. Внедрение нового учебного предмета первоначально осуществлялось лишь в гимназиях, лицеях, колледжах, но потребность общества во владении несколькими иностранными

языками в целях профессионального роста, делового или личного общения способствовала внедрению опыта преподавания второго иностранного языка и в массовой общеобразовательной школе.

Сегодня языком международного общения (*lingua franca*) является английский язык, который занимает приоритетное положение как иностранный язык и в российском образовании. Преобладание данного языка объясняется такими факторами, как ведущая роль США в мировой экономике, политической и культурной сферах, а также компьютеризация, расширение сети Интернет и новые информационные технологии.

В качестве второго иностранного языка школьники выбирают немецкий, французский или испанский языки, при этом они (или их родители) руководствуются следующими факторами (Л.Г. Денисова, Э.И. Соловцова):

- степень популярности и распространенности иностранного языка в мире;
- социальный заказ общества;
- региональные условия и потребности;
- подготовка специалистов в педагогических вузах;
- коммуникативно-познавательные потребности и интересы школьников [1].

В настоящее время никто не сомневается, что внедрение учебного предмета «Второй иностранный язык» в российской школе является положительным моментом. Но «учителя мало учитывают специфику второго иностранного языка и нередко преподают его как первый иностранный язык» [2], и основной причиной такого положения является факт опережения теории практикой. Достаточно широкий опыт преподавания второго иностранного языка долгое время оставался без теоретической базы. Так, единственной фундаментальной работой, посвященной данной проблематике, был труд Б.А. Лапидуса «Обучение второму иностранному языку как специальности» (1980).

Провозглашение идеи плюрализма в российском образовании вызвало рост научных исследований по методике обучения второму иностранному языку. В 2001 году вышла работа И.Л. Бим «Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского)», в 2003 году – монография

А.В. Щепиловой «Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы» и монография Н.В. Барышникова «Методика обучения второму иностранному языку в школе», а в 2004 году - работа А.С. Маркосян «Очерк теории овладения вторым языком». Материалы на данную тему публиковались и продолжают публиковаться также в журнале «Иностранные языки в школе», одним из первых была, например, статья А.В. Щепиловой «Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров» (№6, 2000).

В данных трудах разработаны теоретические основы, которые помогут преподавателю в организации и проведении занятий по второму иностранному языку, а также научно обосновывается, что обучение второму иностранному языку имеет свою специфику и не должно копировать методику обучения первому иностранному языку. Остановимся на этом подробнее.

Организация процесса обучения второму иностранному языку связана с решением ряда проблем, а именно (Л.Г. Денисова, Э.И. Соловцова):

а) экономичность организации процесса, который осуществляется за счет использования уже накопленного языкового опыта, т.е. опыта самостоятельной работы в родном и иностранном языках;

б) минимизация предметного содержания, которая предполагает формирование минимального уровня коммуникативной компетенции, достаточного для последующего самостоятельного доучивания языка на основе отобранного языкового и речевого материала;

в) выбор оптимальной технологии обучения, учитывающей взаимодействие нового иноязычного механизма с механизмом родного и первого иностранного языков в период его становления и функционирования [1].

К основным факторам, определяющим специфику методики обучения второму иностранному языку, исследователи относят следующие:

- условия обучения;
- усвоение языкового и речевого материала первого иностранного языка;

- специфический мотивационный настрой учащихся.

### **I. Условия обучения**

На практике условия обучения второму иностранному языку характеризуются вариативностью, так как внедрение второго иностранного языка осуществляется в различных типах общеобразовательных учреждений, что, в свою очередь, определяет:

- разнообразные сроки начала обучения второму иностранному языку и длительность его изучения;

- количество учебных часов;

- статус дисциплины (обязательный курс обучения или факультативные занятия).

В ходе апробации различных вариантов курса по второму иностранному языку исследователи определили, что, исходя из объективных возможностей базисного школьного учебного плана, оптимальный объем курса составляет 315 часов, если изучение первого иностранного языка начинается с 5 класса. Организационная модель выглядит следующим образом:

	<b>интенсивность обучения</b>	<b>емкость курса</b>
<b>1 год обучения (7 класс)</b>	3 часа в неделю	105 часов
<b>2 год обучения (8 класс)</b>	2 часа в неделю	70 часов
<b>3 год обучения (9 класс)</b>	2 часа в неделю	70 часов
<b>4 год обучения (10 класс)</b>	2 часа в неделю	70 часов

При раннем же обучении первому иностранному языку и в школах с углубленным изучением иностранных языков начало обучения второму иностранному варьируется в зависимости от местных условий: с 3-го класса, с 4-5-го классов, а также имеются случаи параллельного изучения двух иностранных языков с 1-го или 2-го класса.

### **II. Усвоение языкового и речевого материала первого иностранного языка**

При овладении вторым иностранным языком выявляются, как минимум, две психолингвистические закономерности:

а) возникают проблемы интерференции не только со стороны родного языка, но и со стороны первого иностранного языка;



б) вместе с тем возникают и большие возможности для положительного переноса.

Процесс интерференции охватывает все лингвистические уровни (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), но в разной степени в зависимости от следующих факторов:

- *уровня владения первым иностранным языком* (многие исследователи придерживаются точки зрения о доминантности навыков первого иностранного языка по сравнению с родным и считают, что высокий уровень владения первым иностранным языком снижает проявления интерференция и усиливает долю положительного переноса);

- *величины промежутка времени, который отделяет изучение первого ИЯ от второго* (этот фактор остается наименее изученным, так как различно его влияние на формирование умений и навыков в отдельных видах речевой деятельности и, кроме того, не представляется возможным определить оптимальную величину данного промежутка);

- *возраст учащихся* (практика показывает, что у старших школьников более распространен положительный перенос на уровне учебных умений и функционально-грамматических обобщений, так как более развиты аналитические способности, но при этом на уровне навыков (произносительных, орфографических, например) сильна интерференция, а у младших школьников навыки формируются быстрее и положительный перенос вполне возможен, если он специально делается предметом осознания).

Положительный перенос проявляется, прежде всего, на уровне учебных умений:

- учащиеся уже обладают опытом в отношении процесса изучения иностранных языков, т.е. им знакомо восприятие учебной ситуации, когда невозможно выразить все то, что хотелось бы сказать;

- как правило, приступая к изучению второго иностранного языка, школьники уже выработали свои учебные и коммуникативные стратегии и владеют некоторыми компенсаторными приемами;

- возможно, ученик уже знает, к какому когнитивному типу он относится и каким образом легче всего ему поддается, например, запоминание лексики.

Лингвистический опыт учащихся является ключевым фактором, определяющим специфику методики преподавания второго иностранного языка. Он способствует интенсификации начального этапа обучения, так как, во-первых, значительно снижаются временные затраты на овладение звуковой и графической формами новых языковых элементов, а во-вторых, излишними становятся целые группы упражнений (например, упражнения на определение части речи, к которой принадлежит незнакомое слово). Кроме того, для раскрытия значения и закономерностей употребления лексических и грамматических элементов, для объяснения звуков и интонации можно использовать двойную межязыковую опору, т.е. не только на родной язык, но и на первый иностранный.

Наличие значительного лингвистического опыта учащихся, приобретенного ими в процессе изучения первого иностранного языка, делает очевидной методическую целесообразность приема сопоставления, использование которого позволяет учащимся выявить аналогию и различия в формах и функционировании языков (родного и изучаемых). Реализация сопоставительного подхода является одним из требований, необходимых для достижения эффективности учебного процесса при обучении второму иностранному языку. При этом сопоставление осуществляется не только на лингвистическом, но и на социально-культурном уровне.

### **III. Специфический мотивационный настрой учащихся**

Приступающий к изучению второго иностранного языка по образу учения существенно отличается от детей. Учащимся подросткового и юношеского возраста интересно то, что требует самостоятельного обдумывания, обобщения, анализа. Они тяготеют к «лингвистическим открытиям», и курс второго иностранного языка дает им такую возможность. Способность и готовность к систематизации, сравнению языковых фактов первого и второго ИЯ, нахождению общих принципов и закономерностей создают условия для большей самостоятельности и сознательно-

сти, что соответствует психологическим особенностям подростков.

В методическом плане ярко выраженный когнитивный характер процесса обучения второму иностранному языку приводит к следующему:

- все виды имитативных и репродуктивных упражнений теряют свою актуальность и уступают место аналитическим формам работы;

- главное место в курсе обучения отводится упражнениям познавательного характера;

- увеличивается удельный вес заданий для самоконтроля и заданий для парной работы без непосредственного контроля со стороны учителя;

- более широко используется индуктивное введение языкового материала;

- увеличивается объем чтения с целью развития умений прогнозировать содержание, систематизировать факты, сопоставлять, убеждать, доказывать на основе прочитанного;

- при обучении говорению на первый план выступают диалог-обмен мнениями, диалог-договор, рассуждения, размышления.

В свою очередь сравнительно высокая степень самостоятельности позволяет активизировать творческую деятельность и использовать различные формы практикумов (ролевые игры, «круглый стол», конференции, дискуссии), где учащиеся демонстрируют владение речевым материалом.

Таким образом, курс изучения второго иностранного языка создает возможности для максимального развития самостоятельности учащихся, овладения ими всей совокупностью приемов самообучения и самоконтроля, а также для проявления их творческих способностей и задатков, что, безусловно, способствует становлению самодостаточной личности.

Несмотря на растущее число теоретических исследований в области методики преподавания второго иностранного языка, многие проблемы еще остаются нерешенными. Среди них, во-первых, необходимость оптимизации методики преподавания, которая, по мнению методистов, должна быть более интенсивной, более рациональной, научно обоснованной, чуждой

однородности в толковании и реализации методических положений, не проверенных на практике или не оправдавших себя в конкретных условиях преподавания второго иностранного языка, а во-вторых, отсутствие на сегодняшний день единой системы профессиональной подготовки учителя иностранного языка в данном специфическом направлении.

### **Библиографический список**

1. Иванова, Т.В., Сухова, И.А. Теория и методика обучения иностранному языку [Текст]/Т.В.Иванова//Базовый курс лекций. Ч. III. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2008. – С. 78-93.
2. Яковлева, Л.Н. Проблема межкультурной коммуникации в процессе изучения второго иностранного языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://ruscenter.ru/22.html>
3. Hufeisen, Britta: Deutsch als zweite Fremdsprache. In: Fremdsprache Deutsch: Deutsch als zweite Fremdsprache. Heft 20. – 1999. – S. 4-6.

© М.Н. Аверина

### **Особенности формирования умений педагогической рефлексии**

Современная школа нуждается в учителе, обладающем особым складом педагогической культуры и мышления, основанных на знании методологических закономерностей и умений их применять в процессе разрешения проблемных педагогических ситуаций. В числе главных признаков этой деятельности – способность к осуществлению педагогической рефлексии.

Вместе с тем, эмпирический анализ проявления педагогической рефлексии учителя свидетельствует о значительных проблемах развития педагогической рефлексии не только на этапе подготовки учителя, но и на этапе его активной профессиональной деятельности, особенно в конструктивно-методической сфере деятельности, в сфере анализа и обобщения педагогического опыта [1, 5]. Это проявляется в деятельности не только молодых учителей, но и зрелых педагогов. У учителей наблюдаются низкие показатели интереса к себе, сосредоточение усилий на защите своего «я», предьявление повышенных

требований к окружающим. Часто наблюдается нежелание учителя анализировать свою работу, неумение определять сильные и слабые ее стороны, что тормозит проектирование будущей педагогической деятельности, ее совершенствование. Учителя испытывают, как правило, затруднения при анализе и осмыслении нестандартных педагогических ситуаций, требующих выхода за пределы собственного «я».

Деформация педагогической рефлексии приводит к ослаблению внутренних интегративных связей и отношений в профессиональной деятельности учителя, нарушению ее системности, диссипации «я» концепции и, в конечном итоге, - к снижению качества преподавания в школе и эффективности педагогического труда в целом.

Эти обстоятельства выдвигают задачу развития и формирования умений профессиональной педагогической рефлексии в процессе повышения квалификации.

В свою очередь, целевая установка на развитие рефлексивных способностей учителя, проблемно-ориентированный характер предметного содержания программ повышения квалификации определяют подбор адекватных способов и приемов формирования умений профессиональной педагогической рефлексии. Одним из наиболее широко применяемых методов является *рефлексивная беседа. Под рефлексивной беседой мы понимаем проблемно-ориентированный анализ разнообразных фактов педагогической практики учителя с помощью профессионалов-консультантов.* Это могут быть конкретные уроки, воспитательные мероприятия, отдельные события, касающиеся взаимодействия с родителями, администрацией, учащимися и т.д. Рефлексивная беседа может включать многочисленные техники и приемы, которые призваны помочь учителю найти оптимальный путь для решения собственных проблем.

Особенно важна коррекция неправильных представлений учителя о различных аспектах педагогической практики на начальных этапах работы учителей по программе повышения квалификации. Это могут быть представления учителей о способах мотивации учебно-познавательной деятельности учащихся; процедурах управления групповой работой учеников в классе; способах организации и поддержания дисциплины и т.д. В ходе бесед учитель

узнает, что многие вещи, которые казались очевидными, таковыми не являются. Участие в рефлексивной беседе постепенно «расшатывает» устоявшиеся стереотипы, стимулирует желание вновь проверить их правильность. Зародившиеся в ходе рефлексивной беседы сомнения в правильности своих убеждений – чрезвычайно полезный для последующей работы фактор.

В ходе обсуждения и анализа конкретных фактов педагогической жизни учителя, как правило, применяют те мыслительные образцы, к которым они привыкли. На практике, однако, последние не позволяют справиться с ситуацией, ведут к пораженческой позиции. К таким *негативным мыслительным моделям* относят:

- *«альтернативное» мышление* типа «все или ничего»;
- *излишне генерализованное мышление*, ориентированное на преувеличение и абсолютизацию каких-либо фактов или факторов;
- *селективное мышление*, направленное на преувеличение отрицательного и игнорирование или обесценивание положительного опыта;
- *эмоциональное мышление*, направленное на доказательство объективных фактов с помощью эмоций и чувств;
- *моноверсионное мышление*, характеризующееся стремлением объяснить факты на основе единственно верной, с точки зрения интерпретатора, версии;
- *гиперответственное мышление*, характеризующееся чрезмерной ответственностью за то, что изменить все равно нельзя;
- *«виноватое» мышление*, проявляющееся в отождествлении человека с его возможной ошибкой.

В ходе беседы специалисты помогают учителям усвоить более продуктивные способы анализа педагогической реальности.

Первой обязательной предпосылкой успешного результата рефлексивной беседы является умение методиста создать доверительные, откровенные отношения с учителем. В их основе лежит безусловное уважение к учителю, признание за ним права на собственную позицию. Для возникновения таких взаимоотношений необходимы взаимное стремление участников беседы к установлению истины, единство целей, способности вы-

слушивать точку зрения собеседника, как бы она ни отличалась от собственной, готовности каждого представить и понять проблемы другого. Такому диалогу противостоит директивное общение, сопряженное с прямой или косвенной критикой действий учителя, сомнениями в его педагогической компетентности.

Учитель должен с самого начала беседы понять цель работы, особую направленность на совместный и разносторонний анализ ситуации в самом начале беседы. Следует учитывать, что в силу традиции и опыта многие учителя изначально ориентированы на получение «готовых» рецептов, и их отсутствие нередко воспринимается как напрасно потраченное время.

В ходе беседы своим заинтересованным отношением и всесторонним рассмотрением ситуации методист должен стремиться поддерживать гибкий баланс между одинаково неоправданными ожиданиями учителя, установкой на получение немедленного результата и сверхлегкость решения задачи и установкой на сверхтрудную и малорезультативную работу.

Обсуждение обычно ведется в формате базовых вопросов рефлексии:

- ✓ *Что происходило?*
- ✓ *Что было важным, существенным для меня?* (Проблема, открытие, неожиданная ситуация).
- ✓ *Какую роль это может иметь для моих последующих мыслей, действий?* (Альтернативные варианты действий, образовательные потребности, намерения).

Эти достаточно общие вопросы могут быть конкретизированы для основных этапов рефлексии.

### Организация профессиональной педагогической рефлексии

Этап рефлексии	Вопросы для рефлексии	
1. Действие		
2. Мысленное возвращение к действию или ситуации, что предполагает подробное его описание	Что я делал? Что я хотел? Что я думал? Что я чувствовал?	Что делали мои ученики? Что хотели мои ученики? Что думали мои ученики? Что чувствовали мои ученики?

3. Определение наиболее существенных черт ситуации. Выявление противоречий.	Что кажется Вам сейчас наиболее важным, существенным в ситуации? Какие противоречия (например, между ответами на группы вопросов второго этапа) Вы можете выявить?
4. Определение альтернативных способов действия, путем разрешения ситуации. Определение оптимального способа действия.	Какие альтернативы можно предложить, чтобы обеспечить позитивное решение выявленных противоречий?
5. Осуществление альтернативных способов действия.	

Практика реализации технологии рефлексивного обучения показывает, что наибольшие затруднения вызывает формулирование противоречий. Чтобы избежать этого, можно предложить студентам список возможных областей возникновения противоречий:

- ❖ между мыслями и чувствами;
- ❖ между представлениями человека о себе и представлениями других людей о человеке;
- ❖ между представлениями человека о себе и тем, как он выражает себя в реальной действительности;
- ❖ между тем, как человек описывает свои действия, и тем, что он реально делает;
- ❖ между тем, что человек представляет собой на самом деле, и тем, каким он хочет быть;
- ❖ между вербальным и невербальным поведением.

При обсуждении методисту необходимо следовать определенным *правилам конкретизации и эмпатии* [3].

*Конкретизация* предполагает следования следующим правилам:

- Просите конкретно называть чувства, мысли, действия, желания.
- Задайте вопросы: «Что...? Как...? Что за чувство?» - и тому подобные, вместо вопроса «Почему?».
- Избегайте длинных монологов, старайтесь организовать диалог.
- Ведите диалог в настоящем времени.
- Стимулируйте употребление местоимения «я» вместо «мы», «каждый», «все».



о Сами будьте достаточно конкретны в своих вопросах.

Эмпатия подразумевает выполнение следующих правил:

о Постарайтесь вербально и невербально «проникнуть» в мысли и чувства другого человека.

о Поймите чувства, которые он испытывает.

о Поймите, что вызывает у него эти чувства (причину).

о Сопереживайте другому человеку.

Учителю, с которым ведется обсуждение урока, также предлагается руководствоваться определенными правилами, касающимися описания реальной ситуации:

о Описывайте ситуацию, а не интерпретируйте ее.

о Старайтесь сделать описание как можно более конкретным, избегайте обобщений.

Основываясь на всем вышеизложенном, можно сформулировать следующие рекомендации для проведения эффективной рефлексивной беседы, направленной на анализ урока:

I. Необходимо прежде всего проанализировать исходные индивидуальные представления учителя об эффективной преподавательской деятельности с помощью вопросов: *«Какими знаниями, умениями, качествами обладает учитель-мастер? Каковы эффективные стратегии обучения? Что является необходимым и достаточным результатом труда учителя? Как должен быть организован эффективный урок?»* Такая информация помогает познакомиться с индивидуальной и всегда своеобразной системой взглядов учителя на смысл, содержание и технологию педагогического труда, соотнести ее с реальной практикой урока, увидеть поле противоречий между намерениями и конкретными действиями учителя на уроке.

II. Затем следует определить систему ценностных ориентаций учителя, его предпочтений в ходе планирования и проведения конкретного урока с помощью вопросов: *«Что более важно и ценно на уроке: непременно выполнение задуманного плана или хорошо усвоенные знания учащихся? Интересы детей или конкретного учителя? Сами ошибки или причины этих ошибок? Логика учебного материала или логика познавательного интереса ребенка?»* Полученные данные помогают методисту познакомиться с системой ценностных предпочтений учителя,

выявить сочетаемость или противоречивость этих приоритетов, более последовательно и предметно выстроить последующую траекторию беседы.

III. В процессе обсуждения технологии взаимодействия учителя и методиста определяются возможные роли, позиции участников беседы. Исследуя предпочитаемую учителем позицию, методист одновременно продумывает способы установки конгруэнтных, взаимодополняющих отношений, диагностирует индивидуально-психологические особенности учителя, его коммуникативную компетентность, определяют актуальные и потенциальные барьеры в общении на уроке.

IV. Говорить об уроке необходимо в терминах конкретных особенностей и фактов поведения учителя и учащихся, избегая оценок «перманентных» свойств личности, например: *«Он не ответил на мой вопрос»*, - вместо: *«Он стеснительный и невежливый ребёнок»*. Ключевыми вопросами при воспроизведении фактов урока могут быть: *«Что и как делал учитель? Что и как делали ученики? Каковы были цели и задачи урока с точки зрения учителя? Каковы были цели и задачи урока с точки зрения учеников? Каковы результаты урока? Чему научились дети?»*. Обращенность сознания учителя на самого себя, учет представлений учащихся о его деятельности должны стать неотъемлемой частью рефлексивной беседы.

V. Важным моментом является то, что урок и каждый его момент оценивается с точки зрения приращения индивидуального опыта учителя и методиста, а не с позиции его соответствия каким – либо нормам, моделям, требованиям. Ключевыми вопросами могут быть: *«Что можно взять для себя из этого урока на будущее? Какие моменты урока заслуживают того, чтобы их сохранить? Что можно исправить и добавить в будущие уроки?»*

VI. Учителю следует посмотреть на урок с точки зрения нереализованных возможностей. Ключевыми вопросами могут быть: *«Можно ли было сделать на уроке что-нибудь еще иначе (не обязательно лучше)? Можно ли было использовать другой способ? Что могло случиться на уроке, если бы...»*. Способность порождать новые, нестандартные идеи, не совпадающие с традиционными, должна рассматриваться в качестве одного из

условий творческого мышления учителя, укрепления уверенности в своих силах и определенной независимости взглядов.

Управление рефлексивной беседой в целом требует определенных навыков. Методист должен владеть *широким репертуаром разнообразных приемов*:

- ✓ эффективное использование молчания;
- ✓ умение активно слушать;
- ✓ умение задавать дивергентные, нестандартные вопросы;
- ✓ повторение (резюмирование);
- ✓ эксплуатация эмоциональных состояний;
- ✓ конфронтация с определенным мнением;
- ✓ владение разнообразными мыслительными моделями.

Так, эффективное *использование молчания* – это прием, применяемый тогда, когда беседа по какой-либо причине прерывается и воцаряется молчание. Вопреки ожиданиям учителя, методист не комментирует его действия, а молчит. Такое поведение может преследовать разнообразные цели. Одна из них – снятие напряженности на первых этапах беседы. Молчание со стороны методиста в этом случае означает то, что постоянное говорение не есть обязательное условие совместного обсуждения вопроса, что в молчании нет ничего особенного. В другой ситуации методист может молчать, если понимает, что такое поведение соответствует особенностям поведения учителя. Своим молчанием он демонстрирует, что понимает эту особенность и разделяет ее. Нередко молчание может носить и «провоцирующий характер», вынуждая учителя попытаться самостоятельно решить возникшую проблему.

Столь же многообразные функции играют в рефлексивной беседе *умение слушать, резюмировать* и т.д. С их помощью методист направляет беседу в нужное русло. Последнее особенно важно на начальных этапах беседы, когда под влиянием самых разнообразных моментов учителя поворачивают русло беседы в сторону, стараясь уйти от обсуждения «горячих» тем.

*Умение внимательно, активно слушать* является базовым для процесса общения. И перцептивная, и коммуникативная, и интерактивная стороны общения могут реализовываться

только при соответствующем умении слушания партнера. *Слушание может быть нерефлексивным и рефлексивным* [2. С. 29-31].

*Нерефлексивное слушание* - это активное молчание, требующее большого физического и психологического внимания. *Техника неререфлексивного слушания* выражается в следующем:

- в "буферных" фразах типа: «*Что-то беспокоит? Что-то случилось? Вы чем-то встревожены? У вас произошло что-то радостное?*»

- в ответах, подчеркивающих внимание: «*Да? Продолжайте, продолжайте... Это интересно! Надо же! Понимаю... Приятно это слышать...*» и т. д.;

- в невербальных средствах, выражающих заинтересованность, - утвердительный наклон головы, открытая поза, соответствующая мимика.

Все варианты ответов в технике неререфлексивного слушания должны быть нейтральными, ободряющими и открывающими.

*Рефлексивное слушание* - активное слушание, объективная обратная связь с говорящим, используемая для контроля точности восприятия услышанного. *Слушать рефлексивно* - это значит расшифровывать смысл сообщений, выяснять их реальное значение.

*Техники рефлексивного слушания:*

1) *Выяснение* - уточнение смысла каких-либо высказываний либо всего сообщения в целом. Это позволяет получить дополнительную информацию по неясным вопросам, улучшить первоначальное сообщение, так как показывает автору, что он выражает свои мысли неточно. Типовые фразы и вопросы: «*Уточните, пожалуйста, что вы имеете в виду! Повторите, пожалуйста, эту часть! Я не понял ... Не объясните ли вы это еще раз?*».

2) *Парифразирование* - формулирование той же мысли другими словами. В данном случае слушающий для проверки понимания смысла и идеи сообщения пытается выразить мысль автора, используя свои слова, термины, выражения. Это позволяет получить подтверждение правильности понимания и дает возможность автору внести коррективы в сообщение. Типовые

фразы: *«Правильно ли я понял, что... Как я понял вас... По вашему мнению... Другими словами, вы говорите... Вы считаете, что...».*

3) *Отражение чувств* - адекватное восприятие и озвучивание слушающим чувств, эмоционального состояния говорящего. Диалог зависит не столько от содержания информации, сколько от чувств, установок, эмоциональной реакции. Для рефлексивного отражения чувств можно использовать следующие фразы: *«Мне кажется, что вы чувствуете... Вы несколько расстроены... Мне знакомы ваши ощущения... Я чувствую, что вы...».*

4) *Резюмирование* - подведение итога, смысла сообщения говорящим. Резюмирование помогает соединить фрагменты беседы в единое смысловое целое. Это помогает слушающему убедиться в правильности и точности понимания, а говорящему оценить, насколько хорошо ему удалось передать свою мысль. Типовыми формулировками могут быть следующие: *«Основными выводами, с вашей точки зрения, являются... Можно ли сказать, что смысл вашей речи состоит... Если подытожить сказанное вами, то... Правильно ли я понял, что вашими основными идеями являются...».*

Особое место в рефлексивной беседе занимает применение разнообразных мыслительных стратегий и способов анализа конкретных педагогических ситуаций. К наиболее эффективным и часто используемым *мыслительным стратегиям* можно отнести:

- «консервативное фокусирование» или однофакторный мыслительный эксперимент, характеризующийся фокусированием внимания не на всей, а на какой-то части проблемы и последовательном пошаговом отслеживании потенциальных вариантов ее решения;

- «картирование проблемной ситуации» или графическое составление смысловой карты проблемной ситуации, письменное структурирование всех ее составляющих элементов и связей;

- мысленное проектирование, представление возможных последствий принятого решения;

- внимание к деталям, помехам, фону и т.д.;

- контекстный анализ или дедуктивный способ получения новых знаний путем последовательного расширения смыслового контекста исследуемого явления.

Развитие рефлексивной культуры учителя разворачивается в ходе совместного поиска эвристического и напряженного диалога между учителем и методистом, направленного на преодоление возникших в ходе урока трудностей. Следует отметить, что специалист системы повышения квалификации может при этом придерживаться разных приемов. Так, он может ориентироваться на «учебный» опыт учителя. В центре дискуссии тогда будет план урока. Умения стимулируют учебную деятельность учащихся и рассматриваются в контексте целей, содержания и ожидаемых результатов учащихся. Такая стратегия позволяет учителю более глубоко понять смысл своей деятельности. Второй прием, в первую очередь, ориентирован на анализ межличностных отношений между учащимися и учителем. Предметом обсуждения становятся мысли и чувства учителя, общая атмосфера урока, характер взаимодействия между участниками познавательного процесса. Особое внимание уделяется способности учителя реагировать на неизменно уникальные ситуации в классе, на его понимание эмоционального состояния класса и отдельных учеников. В этой связи методист системы повышения квалификации помогает учителю понять самого себя, адекватно оценить свои характерологические качества: терпимость, доброту, чуткость и т.д.

Эти два приема различаются по своим целям: *в первом* случае речь идет об учителе-компетентном инструкторе, анализирующем урок в терминах качества организованного им учебного процесса (технократическая модель учителя); *во втором* – учителе-гуманисте, рассматривающем обучение как процесс обнаружения личностного смысла для себя и учащихся.

Вместе с тем, оба приема по сути исходят из модернизированного поведенческого подхода к пониманию обучения как процесса, стимулируемого «изнутри», направленного на развитие представления учителя о себе и своей деятельности. Основным способом его обучения при таком понимании сущности учебного процесса становится метод эвристических вопросов, выступающий как средство анализа, расчленения, распределчи-

вания я-концепции учителя и составляющих ее элементов. Вопросы выступают в своей исследовательской функции, стимулируя тем самым самостоятельное мышление учителя. Важно отметить, что методист использует, главным образом, открытые, требующие неоднозначного ответа, высокой познавательной сложности вопросы. Это скорее вопросы-гипотезы, которые предлагают учителю включиться в поиск решения и построения своей собственной гипотезы. Они выступают одновременно и как ответ на вопрос, и как исходная точка для нового движения мысли.

Совершенно очевидно, что такой способ дидактического взаимодействия может разворачиваться только в специфическом коммуникативном контексте. При этом методист может занимать как *директивную*, так и *недирективную позиции*.

При *директивном стиле взаимодействия* методист занимает позицию эксперта, человека с гораздо большим, чем у учителя, опытом, и ему отводится решающая роль во взаимоотношениях с учителем. Такая позиция основана на убеждении, что у учителя есть и достоинства, и недостатки. Смысл общения заключается в том, чтобы культивировать у учителя положительные и нейтрализовать отрицательные качества. Задача методиста – опираясь на факты и наблюдения, предлагать варианты решения возникающих на уроке проблем. Концепцию директивного управления в процессе повышения квалификации называют также ориентированной на методиста, который высоко оценивает чисто человеческие качества учителя. Такое отношение позволяет учителю довериться и принять рекомендации, советы и, может быть, критику неудачных моментов урока. Важно при этом дать учителю понять, что неудача не означает профессиональную некомпетентность. Наоборот, она должна рассматриваться как испытание, позволяющее мобилизовать профессиональные ресурсы.

*Недирективный стиль взаимодействия* ориентирован в большей степени на учителя, на его внутренний мир, нежели на профессиональные качества педагога. В центре внимания – неповторимый опыт учителя. Для атмосферы, в которой проходит диалог, характерными являются открытость и взаимное доверие. Методист готов принять коллегу таким, какой он есть, со всеми

плюсами и минусами. Он стремится занять позицию ментора, ничего не объясняет, не советует и не решает – он выполняет роль «говорящего зеркала», отражающего мысли и чувства другого человека.

Действительно, любое обучение представляет по своей сущности взаимодействие обучаемого и обучающегося, то есть акт коммуникативной деятельности. В процессе повышения квалификации учителей одним из компонентов содержания обучения, безусловно, выступает индивидуальное сознание учителя, его эмоции, надежды, восприятия и устремления. Обучение становится направленным на самого себя, а его содержание – личностно-ориентированным. При таком обучении важно создать специальный психологический контекст обучения. К методисту предъявляются достаточно высокие требования, скорее не как к специалисту, хорошо знающему современные методы и приемы обучения, но как андрагогу, имеющему хорошую психологическую подготовку. Взаимодействие в системе «методист-учитель» оказывается просто невозможным в случае авторитарной догматической позиции первого. Учитывая эти моменты организации учебного процесса, методист должен стремиться придерживаться следующих правил: стимулировать учителей к открытому выражению своих чувств; разъяснять, что мысли и чувства – это еще не дела и поступки; понимать, что индивидуальные различия между учителями естественны и, более того, желательны; принимать возможные ошибки учителей как факты, которые требуют к себе адекватного отношения; создавать условия для свободного обмена мыслями и чувствами; не мешать говорить и уметь слушать учителей; стремиться открыто говорить о своих собственных проблемах, чувствах и мыслях.

### **Библиографический список**

1. Биктагирова, Г.Ф. Дидактические условия развития педагогической рефлексии в процессе повышения квалификации [Текст]/Г.Ф.Багирова// Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2004. – С.170 .
2. Орлова, И. В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии [Текст]/И.В.Орлова. - СПб: Речь, 2006. – С.128.



3. Korthagen, F.A.J., Kessels, J.P.M. Linking Theory and Practice // Loevinger, J. Some Thoughts on Ego Development and Counselling // Personal and Guidance Journal., 1980.

© А. А. Антипина, И. Н. Волкова

**Обучение младших школьников иноязычной лексике  
с учетом системы хранения лексических единиц  
mental lexicon**

Важная задача учителя иностранного языка в начальной школе – создать богатый лексический запас учащихся, поскольку лексика – это основной строительный материал нашей речи, ее содержательная сторона. Владение лексикой является важной предпосылкой речевых умений, а речевая перспектива, в свою очередь, обуславливает мотивированность и успешность владения словарем. Но на практике учитель сталкивается с тем, что лексический запас детей очень ограничен, дети с трудом пользуются словами, изученными ранее, и часто вскоре совершенно забывают их, хотя на изучение и закрепление иноязычной лексики, по мнению Т. В. Клементьевой [1.1. С.4], уходит около 70 % учебного времени.

Причина подобной неудачи легко объяснима. Не зная особенностей функционирования памяти детей, не создав условий для успешной работы мозга по запоминанию и хранению лексической информации, невозможно эффективно обучать иноязычной лексике. Так, В. Риверс [10.10. С.17] утверждает, что словам нельзя научить, надо «заинтересовать в словах», помочь ученикам учить: «Vocabulary cannot be taught. It can be presented, explained, included in all kinds of activities, experienced in all manners of association... it is learned by individual», она же отмечает, что обучение – это процесс глубоко персональный: «a very personal selection of items, organized into relationships of an individual way» [10.10. С.144].

Все современные исследователи едины во мнении, что мозг каким-то образом организует слова, т. е. лексические единицы хранятся в определенном строгом порядке в виде «лексической паутины», мысленного лексикона - mental lexicon «а

highly organized and interconnected fashion – in what we often called the mental lexicon» [10.10. С.16].

Мысленный лексикон (mental lexicon) – это своеобразная «паутина слов», имеющая четкую разветвленную структуру, это система связей, индивидуальная для каждого ученика по своему объему и структуре. Она находится в постоянном движении, постоянно достраиваясь и перестраиваясь, чтобы каждое изученное слово органично встраивалось в эту паутину, оно должно пройти сквозь призму индивидуальных знаний и персональных чувств ребенка. Чем богаче опыт ребенка, чем выше уровень его развития, тем разнообразнее будет его «паутина» и тем проще будет ему работать с новой лексикой.

Для эффективного обучения учитель должен ясно представлять себе особенности памяти ребенка, механизмы запоминания и хранения информации и строить процесс обучения, учитывая психолингвистическую модель усвоения и хранения слов – мысленный лексикон.

Но как организовать подобный индивидуальный стиль обучения для группы из 18-20 детей за 2 академических часа в неделю?

Как применить знания психолингвистики на уроках иностранного языка в обычной начальной школе со средним уровнем умственных способностей детей?

Как сделать так, чтобы теоретические знания стали практически употребимы и полезны?

Наконец, как эффективно обучать детей лексике иностранного языка? Какие условия необходимо создать, какие методы и приемы избрать, чтобы добиться максимального обучающего эффекта? Что требуется от учителя, чтобы дети знали слова?

Немецкий преподаватель и исследователь Маркус Змия пишет, что мышление – это не линейный, а крайне комплексный процесс, в мозге образуется сеть находящейся друг с другом связанной информации: «Denken ist kein linearer Vorgang, sondern ein äußerst komplexer Prozess, bei welchem im Gehirn ständig neue - durch Schlüsselwörter hervorgerufene - Assoziationen und Strukturen gebildet werden. Details können in Gedanken beliebig hinzugefügt, variiert oder "ausgeblendet" werden. Es ist leicht möglich, Verknüpfungen zu anderen - bereits bekannten - Wissensgebieten zu erstellen oder abzurufen, so

daß sich im Gehirn ein Netzwerk von miteinander in Verbindung stehenden Informationen bildet» [26].

Лексика, т. е. совокупность слов и сходных с ними по функциям соединений, как отмечают многие исследователи, представляет собой систему или систему систем. Системность лексики проявляется в том, что все ее единицы на основе своих свойств входят в определенные объединения (семантические поля, лексико-семантические и тематические группы, синонимические цепочки, антонимические противопоставления, словообразовательные гнезда и т. д.), которые связаны между собой. Иными словами, лексические единицы существуют в нашей голове не хаотично и изолированно, а в тесной связи друг с другом в виде определенных словарных групп.

Многие исследователи уподобляет мысленный лексикон одновременно словарю, тематическому словарю, энциклопедии, библиотеке и компьютеру. Но мысленный лексикон богаче, обширнее словаря, полезнее для ученика, он более сложно организован, в принципе неограничен, актуален для своего времени и индивидуален.

Мысленный лексикон – это, в первую очередь, естественная система хранения вербальной информации, индивидуальная для каждого изучающего язык и превосходящая по многим параметрам искусственно созданные системы хранения информации, в том смысле, что хранимые лексические единицы «живые», значимые для реципиента.

Мозг хранит слова не хаотично, не в виде списка, а в виде своеобразной паутины слов, имеющей четко организованную структуру. Существуют следующие принципы организации мысленного лексикона:

1. Слова соединяются, связываются в голове по созвучию, по фонологическому подобию (sample – simple, chicken – kitchen, Bank – Schrank, Maus – Haus). Созвучные слова составляют фонологические сети, пересекающие орфографические.

2. Не менее важны и семантические связи. Именно значение слов – главный организующий принцип обучения. Слова группируются по темам «фрукты», «овощи», «животные», задействованы часто меронимические и таксономические отношения

(meronymy and taxonony), т.е. слова можно группировать «транспорт – машина, автобус, трамвай, а можно «телега – колесо, ось».

3. В мысленном лексиконе слова одной части речи связаны определенным образом. (nice, small, ugly, sad; jung, klein, nett, alt).

4. Слова связаны в нашем мысленном лексиконе и по хронологическому принципу, помним время, условия, при которых учили слова или активно использовали.

5. Слова могут быть связаны по грамматическому признаку, по грамматическому подобию (goose - geese, foot - feet; обобщающие приставки ge- : Gebäude, Gebirge).

6. Слова связываются по принципу словообразования (однокоренные – water, watering, waterless, watery и сложные, двусоставные слова, произошедшие от того же корня – water bus, water-can, water-melon; однокоренные Schule – Schüler и сложные, двусоставные слова, произошедшие от того же корня, – Schuljahr, Schultasche).

Чем больше систем используется при работе над лексикой, тем лучше, тем быстрее слово попадет в мысленный лексикон ученика и тем обширнее, богаче будет мысленный лексикон, а чем разнообразнее, сложнее индивидуальная паутина слов, тем легче усваивается новая лексика.

Итак, «мысленный лексикон» - это сложная, разветвленная система хранения вербальной информации, чтобы изучаемые слова попали в эту «мысленную паутину», они должны быть индивидуально значимы для ученика и представлены в системе или в «системе систем».

Закрепление слова в памяти проходит поэтапно. Любое новое слово изначально попадает в краткосрочную память, где удерживается в течение нескольких секунд. Эта память имеет очень ограниченную вместительность, это очень хрупкое, ненадежное хранение. Любое отвлечение внимания приводит к забыванию информации. Для более длительного удержания слова в памяти нужна оперативная, «обрабатывающая» память, в нее слово может быть переведено с помощью различных упражнений, мнемотехнических приемов и др.

Мы предлагаем следующие методические принципы, способствующие «встраиванию» слов в мысленный лексикон ученика.

1. Многократное повторение слова и на этапе введения новой лексики, и на этапе закрепления.

2. Регулярное «вспоминание» слова, возвращение слова из памяти, например, вставление слов в текст, замена рисунка словом и т. д.

3. Принцип распределения работы по времени, планирование (поступательное движение вперед в усвоении лексики, слова следует обрабатывать малыми группами (по 6 – 10 слов) для более прочного запоминания).

4. При работе необходимо учитывать разные стили обучения детей, принимать во внимание разные ведущие каналы усвоения знаний, разную скорость восприятия. Необходимо так организовывать обучение, чтобы дети имели возможность самостоятельно варьировать темп работы, следует помогать ученикам организовать самостоятельную работу дома по запоминанию лексики. Строить обучение с учетом как индивидуальной работы над словом, так и групповой, фронтальной.

5. Принцип максимального использования слов, то есть слова должны быть использованы интересно, неординарно, чтобы остаться в долговременной памяти.

6. Слово запоминается через познание. Чем больше ученик узнает о слове, тем лучше оно запоминается.

7. Принцип лично значимой организации обучения. Персонализация информации помогает запоминанию.

8. Принцип использования воображения, фантазии, создание творческих образов, связанных со словом.

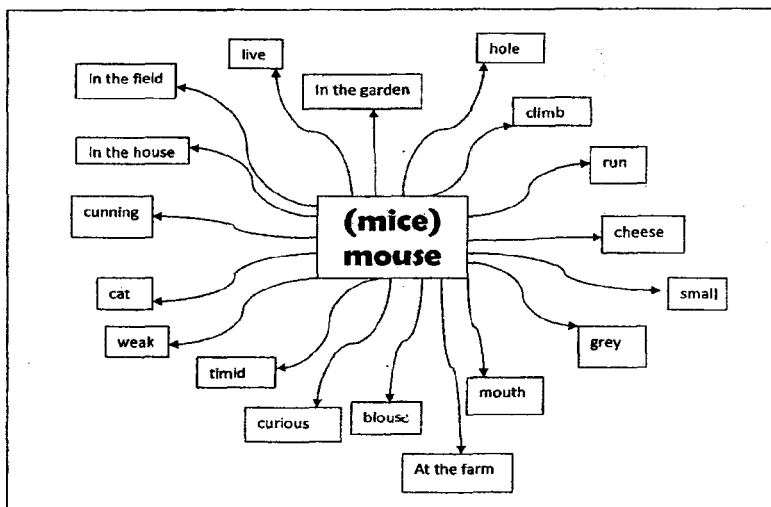
9. Использование мнемотехнических приемов, использование ассоциаций, сочетание фактов с другими фактами, с визуальными впечатлениями, идеями, вкусами и др.

10. Использование мотивирующих упражнений, разные приемы повышения мотивации к изучению слов.

11. Прием побуждения к осознанному обучению. Слова нельзя учить во сне, словам должно быть уделено определенное внимание, ученик должен быть сосредоточен, чем больше внимания вызывает слово, тем лучше оно запоминается.

12. Принцип эмоциональной глубины. Чем больше эмоций вызывает слово, тем лучше. Эмоциональная информация хранится вместе с познавательными, интеллектуальными данными.

Например, на втором английского урока во втором классе дети услышали слово «mouse», значение было раскрыто с помощью рисунка. После изучения всех букв алфавита рисунок мыши сопровождался словом «mouse», чтобы дети запомнили зрительный образ слова, узнавали написанное слово. После введения понятия о множественном числе английских существительных, закреплении общего случая образования множественного числа вводится отдельная группа слов-исключений и множественное число от «mouse» - «mice». Далее к слову «mouse» подбираются рифмы «mouse – house – mouth – blouse», описываются картинки, строятся предложения: «A mouse lives in the house. A mouse has a small mouth. A mouse puts on a blouse». И по мере расширения словарного запаса учеников, накопления лексики в их индивидуальных мысленных лексиконах слово «mouse» все плотнее вплетается в языковую паутину ребенка, крепче удерживается в ней и удерживает новые слова. Постепенно в головах учеников должна возникнуть примерно такая «паутина», представленная в упрощенном варианте:



Итого в ходе работы новые слова интегрируются в существующую систему знаний, в существующую сеть, в мысленный лек-

лексикон ученика. С добавлением новых слов мысленный лексикон достраивается, перестраивается, появляются новые связи, укрепляются старые, добавляется информация о существующих словах. Примерно в таком же ключе шла работа с каждым словом.

Учитель должен стремиться к тому, чтобы ученики получали разносторонние сведения о слове, чтобы каждое новое слово надежно встраивалось в мысленный лексикон каждого ученика и индивидуальная «мысленная паутина» каждого была бы разнообразна и богата. Обучение лексике следует строить так, чтобы дети узнавали и звучащую форму, и написание, и грамматическое поведение слов, их словообразовательные возможности, сочетаемость с другими словами, лексическое и ассоциативное значение.

### Библиографический список

1. Клементьева, Т. В. Enjoy Teaching English [Текст]/Т.В.Клементьева. – СПб.: Каро, 2003.
2. Филатов, В. М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе [Текст] / В.М. Филатов. – Ростов н/Д, 2004.
3. Мильруд, Р. П. Методика преподавания иностранного языка [Текст] / Р.П.Мурд // English Teaching Methodology. – М.: Дрофа, 2005.
4. Buzan T. How to mind map. – Thorsons, 2002.
5. Gairns R., Redman S. Working with words: a guide to teaching and learning vocabulary. – Cambridge University Press, 1995.
6. McCarthy M. Vocabulary. – Oxford University Press, 1994.
7. Morgan G. Pinvolucris M. Vocabulary. – Oxford University Press, 1993.
8. Pinter A. Teaching Young Language Learners. – Oxford University Press, 2006.
9. Taylor L. Vocabulary in Action. – New York: Prentice Hall, 1992.
10. Thornbury S. How to teach vocabulary. – London: Longman, 2002.
11. Мнемотехнические приёмы. – <http://www.mnemotexnika.narod.ru>
12. Mind Mapping. - <http://www.zmija.de>.

## Целесообразность исправления ошибок в разговорной речи учащихся на разных этапах изучения иностранного языка

Как учителя мы признаем, что отводится определенная роль исправлению ошибок разговорной речи учащихся на уроках иностранного языка. Однако эта тенденция имеет место, когда учащиеся высказываются перед открытой аудиторией – когда остальные учащиеся слышат их, и первые находятся под всеобщим вниманием, это более эффективно, чем при беседе тет-а-тет, которая, естественно, не подразумевает присутствия других учащихся в классе.

Разговорная речь учащегося или работа в паре хотя и не воссоздают полную картину реальной коммуникативной ситуации, но, в действительности, представляют нам лучшую модель разговорной речи истинных носителей языка вне школы. Это влечет за собой исправление учителем различного рода недочетов и ошибок (ведь так хотят сами учащиеся). Следовательно, самый распространенный способ сделать это состоит в том, чтобы контролировать речь учащегося в ходе урока, здесь и сейчас, или на последующей стадии.

### *Помощь учащимся в реальной коммуникации*

Одним из отрицательных последствий коммуникативного подхода, который преобладал в обучении иностранным языкам в прошлые два десятилетия, является выросшее пренебрежение языком. В обычной практике использования коммуникативных упражнений, в которых учащиеся тратят большое количество времени на общение друг с другом и которым предшествуют или за которыми следуют сведения, получаемые из учебника, игнорируется тот факт, что учащиеся могут прекрасно делать это в свободное время самостоятельно, общаясь с друзьями, или за изучением грамматики. Казалось бы очевидным, что хороший учитель – это тот, кто может создать среду, в которой учащиеся ведут естественное общение на языке и обеспечены поддержкой и помощью в выражении того, что они хотят сказать. Чтобы помочь реальной коммуникации, мы, как учителя, должны непосредственно обратиться к проблемам, которые есть



у учащихся с английским языком, выслушав их и улучшив использование языка.

Из своего опыта многие учителя часто жалуются на неспособность слышать студентов должным образом, когда те вовлечены в групповую или парную работу. Другие не хотят нарушать своим присутствием (нахождением рядом с учащимся) рабочую атмосферу в процессе выполнения того или иного упражнения. В свою очередь, многие учащиеся не хотят, чтобы учитель слышал их диалоги с собеседниками. Приведем примеры нескольких подобных проблемных ситуаций, выдвинутых самими педагогами, и возможные пути их решения.

**1. «Я не могу находиться на достаточно близком расстоянии, чтобы слышать речь учащегося».**

Абсолютно правильно, что нужно подойти как можно ближе к участникам диалога, чтобы вносить поправки при допущении ошибок. Основываясь на пространственной организации класса, это может быть простой, сложной или же невыполнимой задачей. Барни Гриффитс, учитель английского языка из Испании, при невозможности слышать, что говорят учащиеся, вынужден был найти способ, как услышать речь каждого учащегося или пары. Для этого он просил их передвигаться по классу, т.е. в те места, где их отчетливо можно было слышать.

**2. «Я не могу отчетливо разобрать, что они говорят».**

Учащиеся нередко бормочут себе под нос или же говорят слишком тихо, что составляет определенную трудность, чтобы расслышать их речь на иностранном языке. Поэтому очень важно побудить их говорить отчетливо, выражаться ясно, чтобы впоследствии вы смогли резюмировать сказанное. Если вы не привыкли к этому, придется потратить некоторое время на то, чтобы выбрать свою технику выборочного прослушивания. Под этим подразумевается возможность учителя слышать конкретный диалог, отстраняя другие и настроаясь на определенную группу или пару. Этот эффект часто достигается, если учитель следит по губам говорящего в момент его речи.

**3. «Я не слышу ошибок в речи».**

Часто учащиеся в своей речи на английском языке или при переводе представляют набор слов и фраз, неприменимых к

конкретной ситуации и непонятных носителям языка. Поэтому учитель может записывать все, что, по его мнению, звучит неправильно или странно, а затем спокойно проанализировать написанное на бумаге и понять, почему это звучит странно, обдумать, что хотел сказать учащийся, и найти наиболее подходящий вариант высказывания или перевода. Барни Гриффитс выносит такое предложение на доску и предлагает учащимся подумать над ним: «Я до конца не уверен, что это значит, кто-нибудь может объяснить?» И удивительно, как остальные начинают понемногу воспринимать сказанное и на интуитивном уровне понимать его смысл. Но для этого необходимо, чтобы учитель по-английски перефразировал сказанное, чтобы раскрылся смысл. Совместное обсуждение значений слов из подобного рода опытов вызывает интерес не только у самих учащихся, но и учителей.

#### **4. *«Я не хочу нарушать коммуникации».***

Учащиеся могут снизить тон разговора или задать вам вопрос, если вы подойдете достаточно близко. В действительности это не проблема, как только вы дадите профессиональный ответ и вернете их обратно к заданию. Единственное решение – контролировать разговор ненавязчиво, что может быть достигнуто благодаря тому, что учитель должен избегать контакта «глаза в глаза».

#### **5. *«Я не могу записывать все их ошибки».***

На самом деле, учитель и не должен. Он может обращать внимание лишь на те из них, которые могут направить беседу в неправильное русло, хотя заданы конкретные рамки. Записывая ошибку, которой может стать и целое предложение, мы упускаем из виду другие, сделанные тем же учащимся или учащимися в группе. Тем не менее, это не относится непосредственно к данному вопросу, т.к. важно – услышать нужную ошибку, сделанную тем или иным учащимся, но которую зачастую делают и другие учащиеся.

#### **6. *«Я не могу уделять внимание всем учащимся в ходе выполнения упражнений».***

Учитель должен распределять свое внимание в равной степени на всех учащихся, реагировать на вопросы, поступаю-

щие от участников других групп. Это позволит создать доверительную атмосферу в классе.

**Практические советы по эффективному контролю за разговорной речью учащихся:**

1. объясните учащимся, что вы делаете и зачем. Первый вопрос, который учитель может задать: «Хотите ли вы, чтобы я исправлял(а) ваши ошибки?» Возможно, вы получите единоголосный ответ «ДА» от всех учащихся. Скажите учащимся, что во время их ответа вы будете ходить и записывать их ошибки. А чтобы не прерывать выполнение упражнения, корректировка будет после выполнения задания (*delayed correction techniques*);

- вам понадобятся ручка и листок бумаги, чтобы подойти как можно ближе к учащимся и слышать, что они говорят. Перед началом будьте готовы организовать рабочее пространство соответствующим образом;

- ваши записи должны быть разборчивыми. Можно также разграничить листок бумаги на три части: грамматика, лексика и произношение;

- существует также техника записи речи учащихся на аудиоманитофон. В начале урока работа организовывается следующим образом: учащиеся садятся в круг, обсуждают ту или иную проблему, а в конце урока прослушивают сказанное и вносят коррективы.

2. исправить разговорную речь можно «на месте» (*on-the-spot correction techniques*): с использованием пальцев руки, жестов, так называемой «немой» подсказки (губами произнести правильно, не произнося ни звука), переформулировки (например:

Pupil: I went to Scotland.

Teacher: Oh really, you went to Scotland, did you?)

Из всего выше сказанного каждый педагог может выделить для себя главное в том, как справиться с исправлением ошибок в разговорной речи учащихся, и задать себе ряд вопросов, что же для него является главным в данный момент:

1. Влияет ли допущенная ошибка на продолжение разговора?

2. Обращаю ли я внимание на правильность?

3. Действительно ли это можно считать ошибкой, или это мое воображение?
4. Почему учащийся допустил ошибку?
5. В первый раз учащийся произносит такую длинную речь?
6. Может ли учащийся негативно отреагировать на мое замечание?
7. Встречается ли тот или иной аспект языка впервые?
8. Есть ли что-то, с чем учащиеся уже сталкивались?
9. Допускали ли несколько учащихся такую ошибку?
10. Раздражает ли кого-то допущенная ошибка?
11. Который сейчас час?
12. Какой сегодня день?
13. Какая сегодня погода?

#### **Библиографический список**

1. M. B. Bartram & R. Walton Thomson Heinle. Correction. Oxford ,2002.
2. Phillips Sarah and Redpath Peter. Incredible English Kit. Course book 1, 2, 3. Oxford University Press ,2007.
3. [www.educationuk.org](http://www.educationuk.org).
4. [www.teachenglish.org.uk](http://www.teachenglish.org.uk).

© А.Р. Валитов

#### **Русская общественная мысль 18 века и Запад**

Историческое развитие России после реформ Петра Первого шло под знаком ориентации на освоение жизненного опыта опередившей нас в своем развитии Западной Европы. В области бытовой культуры процесс европеизации имел следствием духовный раскол нации. Однако западничество проявилось не только в сфере бытовой культуры, но, по существу, определяло во многом весь тонус интеллектуальной жизни 18 столетия, создавая положения вечного ученичества и подражательности, когда становилось модным доказывать невозможное существование русской науки или самобытных форм русского искусства. Этому способствовали и отдельные сочинения ряда западных ученых и публицистов, имевших целью доказать наличие ино-

земного начала в создании русской государственности, и утверждались мысли об исконной обреченности России на отсталость и невежество. Но постепенно начинает развиваться процесс самоутверждения русского менталитета, обогащенного восприимчивым интеллектуальным опытом Западной Европы. На первых порах этот процесс оказывался ознаменованным противоборством с концепциями европейских ученых и публицистов, по разным причинам отказывавшим России в обретении ею статуса европейской державы.

Начало ему было положено полемическими выступлениями М.В.Ломоносова против диссертации Г.-Ф.Миллера “О происхождении имени и народа российского” (1749). В основу сочинения немецкого историка легла гипотеза о норманнском происхождении русской государственности, выдвинутая Г.-З.Байером в его диссертации “О варягах”(1735). Оба немецких историка работали в Санкт-Петербургской академии наук.

Проблема варяжского участия вписывалась в традиционную практику объяснения истоков государственности многих народов Европы, и данный вопрос многократно являлся предметом внимания европейских ученых. Но в обстановке роста национального самосознания трактовка, предложенная Байером и Миллером, не могла не вызвать резко отрицательной реакции со стороны русских ученых. И здесь следует принимать в расчет особую остроту ситуации. Норманнская теория возникла далеко не случайно во второй четверти 18 века. По мнению ряда ученых, это был своеобразный реванш за Полтаву, за выход России к Балтийскому морю.

В своих замечаниях на диссертацию Миллера Ломоносов указывает на многочисленные ошибки в определении этимологии древних русских городов, имен: “...следуя своей фантазии Байер имена великих князей российских перевертывал весьма смешным и непозволительным образом для того, чтобы из них сделать имена скандинавские; так что из Владимира вышел у него Валдамар, Вальтмар и Вальмар; из Ольги- Аллогия; из Всеволода- Визавалдур и пр. Сие не токмо принять за правду, но и читать без досады невозможно... Я не спорю, что некоторые имена первых владетелей российских и их знатных людей были скандинавские, однако из того не следует, чтобы они были скандинавцы. Почти все россияне

имеют ныне имена греческие и еврейские, однако это не следует из того, чтобы они были греки или евреи” [1].

В ряду полемических выступлений Ломоносова следует назвать и его отзыв на подготовленную в 1764 году А. Л. Шлецером “Русскую грамматику” на немецком языке и приложенный к ней этимологический словарь, в котором Ломоносов усмотрел “не токмо незнания, но и сумасбродство в произведении слов российских. Кроме много, что развратно и здравому рассудку противно, внесены еще ругательные чести и святости рассуждения... Боярин производится 1) от дурака, 2) от барана. Дева, который слово употребляется у нас почти единственно в наименовании Пресвятой Богоматери, производит Шлецер от немецкого слова Dieb (вор), от голландского Teef (б...), от нижнесаксонского Tiffe (сука)” [2].

В 1768 году в Париже вышло сочинение члена Королевской Академии наук аббата Шаппа де Отероца “Путешествия в Сибирь...” Посетившие несколькими годами ранее Россию ученый аббат изложил свои впечатления о стране в данном труде. Книга содержала немало сведений о жизни и быте русских, о культуре и экономике страны, о системе ее политического правления. В то же время книга была наполнена оскорбительными для русских людей выпадами, мнения автора были выдержаны в пренебрежительном тоне.

Книга не прошла в России незаметной. В 1770 году в Петербурге печатается анонимное сочинения на французском языке “Антидот” (“Противоядие, или Проверка дурной книги...”). К написанию этой книги, как считается, имело прямое отношение Екатерина Вторая. А авторство напрямую приписывается одному из самых блестящих русских умов 18 века И. Н. Болтину. И опять в обстановке начавшейся русско-турецкой войны, в которой Франция выступила тайным союзником Турции, книга была призвана настроить определенным образом общественное мнение. Полемический пафос “Антидота” находит среди этого свое объяснения: “Нет народа, о котором было бы столько лжи, нелепости и клеветы как народ Русский...; немецкие писатели, исполненные предубеждений в пользу своей страны, искали в русских немцев: не находя их, сердились; все было дурно, русским было непростительно быть русскими дома... Легко судить, что фран-

цузские писатели не отстают от них в этом отношении...; Россия заградила путь властолюбию французов”[3].

Возникшее в результате противостояния у лучших русских умов чувство национального самосознания очень скоро обрело стимул для своего дальнейшего развития, которого было уже не остановить.

#### **Библиографический список**

1. Ломоносов, М.В. Полное собрание сочинений [Текст] / М.В. Ломоносов. - М. - Л., 1952. - Т. 6. - С.30-31.
2. Ломоносов, М.В. Полное собрание сочинений [Текст] / М.В. Ломоносов. - М. - Л., 1952. - Т.9. - С.426.
3. Стенник, Ю.В. Об истоках славянофильства в русской литературе 18 века [Текст]./Ю.В. Стенник// Славянофильство и современность: сборник статей.- СПб.: Наука, 1994.- С.16.

© Ю.Н. Дьяконенко

#### **Категория оценки и средства ее выражения в древнеанглийском языке**

Оценка представляет собой мыслительную операцию, в процессе которой определяется значение предмета с точки зрения оценивающего субъекта. Будучи выраженной языковыми средствами, оценка становится свойством языковых элементов (оценочностью). Основными компонентами оценки являются объект, субъект и основание оценки[5].

В круг объектов оценки входит все, что включено в сферу человеческой жизнедеятельности, в том числе и сам человек, который оценивается более дифференцированно. Оценка охватывает этические, эстетические, утилитарно-прагматические характеристики личности [5].

Важность и значимость оценки понимали еще античные философы, в частности, впервые об оценке заговорил Сократ, который ввел термин «благо». Затем к оценке и ценностям обратился Аристотель, который первым попытался дать классификацию оценок. В ее основе находится противопоставление трех разновидностей добра (благо, счастье, удовольствие) трем разновидностям зла (худо, неудача, страдание) [1]. Кроме того,

Аристотель затронул проблемы, связанные с ролью в оценке природы самого человека. Этой проблеме немало внимания было уделено в работах английского философа Т. Гоббса (XVIIв.), который отметил неизбежную субъективность оценки, так как человек считает добром то, что хорошо для него, злом – то, что плохо, а то, что для него не имеет особого значения – пустяком [4]. Дж. Локк (XVIIв.) продолжил изучение категории оценки и ввел градацию плохого и хорошего [4].

На значение оценки, ценности, серьезное внимание обратил И. Кант (XVIIIв.), а термин «ценность» стал популярным благодаря другому немецкому философу – Р.Г. Лотце (XIXв.) [4]. Несмотря на то, что проблемой оценки и ценности занимались многие философы на протяжении нескольких веков, само понятие ценности (англ. value) было введено в философию только во II половине XIX века, с появлением аксиологии (от греч. axia – ценность, logos – учение, отрасли философии, занимающейся изучением ценностей) [4]. Как лингвистическая категория оценка стала рассматриваться только в XX веке. Это можно объяснить тем, что лингвистика как наука оформилась не так давно. Существует несколько исследовательских подходов для изучения категории оценки:

1) Логико-философское направление занимается изучением соотношения языковых и аксиологических структур в языке (например, А.А. Ивин, Н.Д. Арутюнова)

2) Функционально-семантическое направление исследует систему средств языка, выполняющих функцию оценки (например, Е.М. Вольф)

3) Функционально-прагматическое направление изучает комплекс проблем, связанных с функционированием оценочных средств языка (например, В.Н. Телия)

Следуя логико-философскому направлению, оценка может быть представлена двумя основными типами: общеоценочным и частнооценочным. Первый тип реализуется прилагательными «хороший» и «плохой», а также их синонимами с разными стилистическими и экспрессивными оттенками (прекрасный, превосходный, ужасный, дурной и т.п.) Эти прилагательные выражают холистическую оценку, аксиологический итог [1.С.130]. Первым наиболее полную классификацию общеоценочных пре-



дикатов составил финский логик фон Вригт (XXв.) [1.С.130], построивший ее на анализе употребления прилагательного good. Он выделил следующие разновидности оценки:

- 1) инструментальные
- 2) технические
- 3) благоприятствования
- 4) утилитарные
- 5) медицинские, характеризующие физические органы и психические способности
- 6) гедонистические

Частнооценочный тип предполагает оценивание одного из аспектов объекта с определенной точки зрения. Н.Д. Арутюнова предлагает следующие категории частнооценочных значений [1.С.198]:

- 1) сенсорно-вкусовые (например, приятный – неприятный, вкусный – невкусный и т.п.), наиболее индивидуализированные оценки,
- 2) психологические (умный – глупый, интересный – неинтересный), осмысление мотивов оценки,
- 3) эстетические (красивый – некрасивый, прекрасный – уродливый), синтез 1) и 2),
- 4) этические (моральный – аморальный, добрый – злой),
- 5) утилитарные (полезный – бесполезный/вредный),
- 6) нормативные (правильный – неправильный)
- 7) телеологические (эффективный – неэффективный).

Если средства выражения оценки, в том числе частнооценочного типа, в современном английском языке изучаются достаточно активно, то на материале древнеанглийского периода эта категория практически не исследуется. Памятники древнеанглийской литературы стали предметом изучения более двухсот лет назад [3.С.3], сначала в историческом, а вскоре и в лингвистическом ракурсе. Для нас данный период интересен потому, что язык еще не подвергся романскому воздействию, соответственно, средства оценки, представленные в текстах древнеанглийского периода, по большей части можно отнести к исконно германским.

Одним из средств выражения оценки является слово, компонентом значения которого является оценочность [2]. Категория

оценки выражает положительное, отрицательное или нейтральное отношение говорящего к предмету. Так как в языке эмоциональная и эстетическая оценка часто выражается прилагательными, то в рамках настоящей статьи нами будет рассмотрена именно эта часть речи. Примеры были выбраны из глоссария древнеанглийского языка [6], исходя из их семантики. В частности, нас интересовало, были ли прилагательные с ярко выраженной эмоциональной и эстетической оценочной категорией, сколько было таких прилагательных, на какие группы можно разделить данные прилагательные. Было обнаружено, что из 2.500 слов (включая служебные части речи) 960 слов составляют прилагательные, 70 из которых можно отнести к оценочным.

Мы предлагаем разделить данные прилагательные на несколько групп, исходя из их значения:

1) прилагательные, описывающие внешность: *ænlíc, fæger, freolic* – beautiful (красивый); *beorht* – bright (яркий); *godcund* – divine (божественный); *glæd, hold* – gracious (милостивый, приятный); *forstrang, from* – strong (сильный); *geong* – young (молодой)

2) прилагательные, описывающие черты характера: *caf, cene, collenferð, deor, heard, heardhícgende, heafodeor, heaforof, hildedor, modig, secgrof* – brave (храбрый); *reþe* – cruel/furious (жестокий/взбешенный, неистовый); *frecne, pleolic* – dangerous (опасный); *blíde, blídemod, hold* – friendly (дружелюбный); *cystig* – generous (щедрый); *glæd, lífe, milde, monðwære* – kind (добрый)

3) прилагательные, описывающие эмоциональное состояние: *hatheart* – angry (гневный); *blíde* – cheerful (веселый); *hreocearig, sarig* – sorrowful (скорбный); *fægen, gesæliglic* – happy (счастливый); *atol, lað* – hateful (ненавидящий); *earmlíc, earmsceapen* – miserable (несчастный); *dreorig, geocor, geomor, geomormod, hygegeomor, ormod, sarlic* – sad (печальный); *heardselig* – unhappy (несчастный)

4) прилагательные, описывающие поступки: *scand* – disgraceful (позорный, бесчестный); *arleas* – dishonourable (бесчестный, низкий); *leas* – false (фальшивый, ложный); *arweorde, gerisenlic* – honourable (благородный); *heanlic* – humiliating (скромный, приниженный); *bysmorful, heanlic* – shameful (постыдный); *fracod* – wicked (злой, испорченный)

5) прилагательные, описывающие положение человека в обществе: *mære* - famous (известный); *mihdig, ric* – powerful (могущественный); *cuð* – well-known (хорошо известный)

6) прилагательные, описывающие неодушевленные предметы: *sefteadig* – comfortable (удобный); *niedbehefe, niedbedearf* – necessary (необходимый); *deore* – precious (драгоценный); *atol* - terrible (ужасный); *nytt* – useful (полезный); *deorwierpe* – valuable (ценный)

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что прилагательные, выражающие эмоциональную и эстетическую оценку, в древнеанглийском языке существовали, многие имеют один или несколько синонимов, а количественный и качественный состав прилагательных, равно как и их использование в поэтических и прозаических произведениях, требует глубокого анализа и является предметом дальнейшего исследования.

#### Библиографический список

1. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человечества [Текст] / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – С.896.
2. Баева, И.В. Оценочность как аспект человеческого фактора в языке. Международная научная конференция Изменяющийся языковой мир, Пермь, 2001. [электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://language.psu.ru>
3. Гвоздецкая, Н.Ю. Язык и стиль древнеанглийской поэзии [Текст] / Н.Ю.Гвоздецкая. – Иваново, 1995. – С. 152.
4. Ерунов, Б.А. Мнение в системе человеческого познания [Текст] / Б.А.Ерунов. – Л., 1973.- С.69-79.
5. Ивин, А.А. Аксиология [Текст] /А.А.Ивин. - М.: Высшая школа, 2006. - С. 3-23.
6. Old English Glossary [электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://geocities.com> ; <http://ling.upenn.edu>

© Е.А. Ермолова

#### Использование проблемных заданий при формировании грамматических и лексических навыков у студентов на занятиях по английскому языку

Потребность современного динамически развивающегося общества в инициативных, энергичных, обладающих нестан-

дартным мышлением, творческой активностью граждан, готовых к инновационной деятельности, обуславливает необходимость усовершенствования системы образования. Процесс изучения иностранного языка предполагает не только усвоение студентом определенной суммы знаний, но и развитие его личности, познавательных возможностей, умение принимать правильное решение в сложных ситуациях, уметь грамотно работать с информацией.

Работа с информацией на иностранном языке требует формирования определенных интеллектуальных умений: умения анализировать, отбирать необходимые факты, выстраивая их в логической последовательности, умения выдвигать аргументы и контраргументы. Это предполагает формирование у него всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, овладение различными аспектами языка в сочетании с умением успешно решать задачи общения и достигать желаемых результатов.

Для того чтобы научить студентов грамотно общаться на иностранном языке, необходимо формировать и совершенствовать на занятиях грамматические и лексические навыки. Этого можно достичь за счет создания эффективных педагогических условий, способствующих активизации речемыслительной деятельности студентов. Одним из способов активизации речемыслительной деятельности является использование на занятиях по иностранному языку проблемного обучения.

Г.В. Бейгер и И. А. Рапопорт считают: сущность проблемного обучения состоит в том, что студентам предлагают задания проблемного характера, способы выполнения которых им неизвестны. Студент должен найти такой способ, опираясь на те знания и умения, которыми он овладел ранее. Следовательно, поставленная перед студентом извне или принятая им самостоятельно задача содержит противоречие, преодоление которого дает ему новое знание. Сама ситуация проблемной задачи связана с преодолением определенных трудностей, мобилизацией познавательной активности и психических процессов, включением элементов творческой мыслительно-речевой деятельности.

Центральными понятиями проблемного обучения являются «проблемная ситуация», «проблемная задача», «проблемное задание». Эти понятия частью исследователей не разграничиваются: они либо отождествляются, либо в одни и те же термины вкладывается различное наполнение. Это терминологическое разнообразие вызвано сложностью самого предмета споров, и каждый из предлагаемых терминов указывает на какую-то важную сторону этого понятия.

Несмотря на терминологические разногласия, все исследователи согласны в одном: в процессе выполнения проблемного задания учащиеся самостоятельно приходят к новым знаниям или способам их получения, то есть поиск способа решения или само решение возлагается на студентов.

Важнейшим элементом проблемного задания является проблема. Существует несколько подходов к определению понятия проблема. В философском словаре проблема представлена как преграда, трудность, задача, объективно возникающая в ходе развития познания (в общении), решение которой представляет существенный теоретический или практический интерес. Е.И. Савонько и Н.М. Симонова определяет проблему как сильный, влияющий на изменение мотивационных структур фактор, который через необходимость выбора, снятие оценки и временных ограничений побуждает человека к творческой активности. Выдающийся психолог Л.С. Рубинштейн понимал проблему как расхождение между тем, что требуется, и тем, что есть.

Анализируя определения проблемы, можно сделать вывод, что проблема всегда составляет начало речемыслительной деятельности. Постановка проблемных заданий на занятиях по иностранному языку способствует усвоению студентами не только результатов научного познания, но и самого пути, процесса получения этих результатов (овладение способами познания). Акцент делается на интеллектуальное развитие студентов, а не на трансляцию им готовых выводов науки.

Формирование грамматических навыков студентов на занятиях по иностранному языку предполагает формирование навыков правильно выбирать грамматические конструкции в соответствии с целью высказывания, использовать разнообраз-

ные грамматические конструкции, соответствующие высокому уровню владения языком, и грамотность словообразования.

Использование проблемных заданий при формировании грамматических навыков предполагает предъявление учащимся примеров языковых явлений, которые они анализируют и впоследствии делают умозаключения, обобщающие отдельные факты, самостоятельно формулируя и овладевая грамматическими правилами. Движение познания происходит от частного к общему. Обучение грамматике через использование проблемных заданий имеет ряд преимуществ над механическим заучиванием правил:

- оно является более наглядным, так как изучение грамматического материала проводится в языковом контексте;
- оно способствует развитию мыслительной деятельности, так как она предполагает наличие у учащихся внимания, наблюдательности, активности;
- оно обеспечивает быстрое запоминание, так как в результате наблюдения за контекстом и самостоятельного вывода правила первичное закрепление осуществляется на этапе осмысления.

Реализация проблемного обучения грамматике осуществляется через 4 типа проблемных заданий:

1. *Предварительная демонстрация* грамматических явлений в текстах для чтения или аудирования до их непосредственного изучения.

Например, для последующего изучения условных предложений первого типа в рамках изучения темы «Окружающая среда» студентам можно предложить следующий текст:

If you travel by air across the centre of Africa or South America, you will fly over forests for thousands of kilometers. These great forests are like oceans of trees. They are full of thousands and thousands of different kinds of plants and animals.

However, the world's forests are getting smaller all the time. We are cutting down the trees because we need wood, and because we need more farm land. Some people say that there will not be any forests like these in 20 or 30 years if we continue cutting them down. What will happen if they disappear?

If we cut down our forests, a lot of plants and animals will disappear from the world. In a lot of places the new farm land will soon look like the old deserts. Crops will not grow there. It will not rain very often, and the weather will get very hot. Perhaps the climate of the world will change. This will be dangerous for everyone in the world. That is why we must take care of our forests.

2. *Задания на соотнесение* разных частей предложений или фраз с целью воссоздания единого высказывания.

Например, для выявления разницы между союзами “if” и “unless” можно предложить студентам следующее проблемное задание:

Study these examples:

If you don't take a taxi you will arrive late. = Unless you take a taxi you will arrive late.

Tomato plants die if they are not watered. = Tomato plants die unless they are watered.

I'll go if Peter goes. He can give me a lift.

But: I'll go unless Peter goes. I can't stand him.

Match the parts of the sentences below:

- |                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| 1. We can go skating                | a) unless the lake is frozen            |
| We can't go skating                 | b) if the lake is frozen                |
| 2. If the sun shines                | a) it will be warm                      |
| Unless the sun shines               | b) it will be cool                      |
| 3. You can't travel by train        | a) if you buy a ticket                  |
| You can travel by train             | b) unless you buy a ticket              |
| 4. If there is oxygen               | a) a fire doesn't burn                  |
| Unless there is oxygen              | b) a fire burns                         |
| 5. She will not receive your letter | a) if you post it before 4 o'clock      |
| She will receive your letter        | b) unless you post it before 4 o'clock. |

3. *Изучение текста* с целью анализа представленных в нем грамматических явлений.

Следующий аутентичный текст может быть использован для анализа видовременных форм глагола (Past Simple and Past Perfect).

I saw a film once, *The Swimmer*, with Burr Lancaster. In it he was an American advertising man whose mind had slipped out of the present. He thought he still had a wife and children and a house, but it was all gone.

The film began with a golden late-summer afternoon. He turned up at the swimming pool of some friends who hadn't seen him for a long time. They looked at him strangely; he wasn't part of their present time any more.

While he was there it occurred to him that there were so many swimming pools in that part of Connecticut that he could almost swim all the way home. So he went from pool to pool, public and private, swimming across Fairfield County meeting people from different bits of his life whilst swimming home as he thought. And wherever he went people became angry and disturbed, he didn't belong in their present time, they didn't want him in it.

At the end of the film he was huddled in doorway of the empty locked house that had been his while rain came down and he heard the ball going back and forth on the empty tennis court and the voices of his daughters who were gone. Dora and I saw the film together.

4. *Решение грамматической проблемы, которая может быть представлена в виде:*

• заданий на нахождение идентичных грамматических явлений в ряду сходных;

e.g. Choose the sentences, in which the speaker is sure about the future:

1. Good bye. I'll see you tomorrow.
2. Look at those big black clouds: it's going to rain.
3. We bought our tickets yesterday. We are leaving at 4 o'clock this afternoon.
4. Beth may come to stay with us next weekend.
5. The weather might be better if we wait until July.
6. Our boat leaves Southampton at 10 am next Monday and arrives in New York next Friday evening.

• заданий на сравнение сходных явлений и нахождение различий между ними;

e.g. Look at the utterances. What do they have in common? What is different?

1. Willy smokes.
2. Fred's a slow worker.
3. Aggie used to drink.
4. Joe is in the habit of talking in his sleep.



5. He is always making that mistake [3].

• заданий на исправление собственных грамматических ошибок.

Таким образом, существует несколько типов проблемных заданий для формирования грамматических навыков. Моделирование проблемных заданий преподавателем для использования на занятиях по английскому языку должно осуществляться с учетом этапа формирования грамматического навыка и особенностей грамматического материала.

Овладение лексической грамотностью речи предполагает точность в выборе слов и выражений и их соответствие теме и ситуации общения, правильность формирования лексических словосочетаний, запас слов и разнообразие используемой лексики (синонимы, антонимы, фразеологизмы). Для формирования перечисленных выше навыков у студентов на занятиях по иностранному языку можно применять следующие виды проблемных заданий [2]:

1. *задания на нахождение идентичных по смыслу лексических единиц в ряду сходных:*

Find absolute synonyms in the following list:

to titter, to smile, to giggle, to chuckle, to laugh, to sniggle, to grin, to mock;

2. *задания на сравнение сходных лексических единиц и нахождение различий между ними:*

Compare the following synonyms and explain the difference between them:

to look, to stare, to gaze, to examine, to peer, to scrutinize, to feast one's eyes;

3. *задания на классификацию лексического материала;*

4. *собственно вербальные (аутентичные) загадки, включающие фольклорные и литературные загадки, которые закреплены в речевом опыте носителя языка*

- загадки-описания, решение которых основано на выделении признаков предметов (анализе) и их дальнейшем объединении (синтезе);
- загадки-противопоставления, построенные на основе отрицательных сравнений и развивающие способность

школьников мыслить и рассуждать в необходимой последовательности, используя иноязычный материал;

- загадки-метафоры, развивающие как образное, так и отвлеченное мышление;

Guess what it is:

We do it the whole day

When we go to school and away,

When we want to go out and in.

Do you know what I mean?

В рассмотренном выше примере ключ к загадке носит однозначный характер, но бывают необычные ключи, которые способствуют развитию остроумия. Примером может служить такая ситуация: «Ученик М идет в школу. Вдруг он вспомнил, что что-то забыл. Что он забыл?» Студенты предлагают самые различные варианты решения, тренируясь тем самым в творческой речи. Затем следует ключ: «Он забыл сказать «до свидания» своей бабушке». Однако этим ключом не следует часто пользоваться, так как он формирует у изучающих иностранный язык установку на поиски необычного решения, которое сдерживает иноязычную речевую активность группы.

5. *учебные вербальные загадки, специально созданные учителем для реализации определенных учебных задач.* (Guess what I'm describing)

6. *задания на завершение рифмовок:*

Complete the rhyme:

Some people are really fond of walking,

But, as for me, I prefer ....

7. *задания, предполагающие расшифровку образно-схематической информации [5]:*

Here are some words translated from an artificial language. Morpirquat means birdhouse. Beelmorpir means bluebird. Beelclak means bluebell.

Which word could mean "houseguest"?

a. morpirhunde

b. beelmoki

c. quathunde

d. clakquat

8. *кроссворд;*

9. лингвистические поисковые задания.

Использование лингвистических поисковых заданий тесно связано с развитием механизма языковой догадкой.

Try to guess the meaning of the following words and phrases. Say what English words and phrases you associate them with:

1. The Swedish language:
  - a) Hej! God morgon! God dag! Vallommen!
  - b) bror, syster, son, dotter.
  - c) Jag studerar vid universitetet pa historiska fakultetet.
2. The Norwegian language:
  - a) God morgon! God aften! God natt! Velkommen!
  - b) mor, mamma, mann, far, pappa, sore, sonner.
  - c) Danser De? Har De familie?
3. The German language:
  - a) Guten Morgen! Guten Tag! Gute Nacht!
  - b) Vater, Mutter, Sohn, Onkel.
  - c) Es ist sehr warm. Es ist sehr kalt.

С помощью поисковых лингвистических заданий можно ввести изучающих иностранный язык в мир филологических исследований, познакомить с некоторыми методами и приемами изучения явлений в данной области знания, развить у них языковую наблюдательность, филологические способности и языковое воображение.

Выполнение проблемных заданий при формировании лексических навыков способствует расширению запаса слов, поскольку определенная их часть оказывается неизвестной, решение проблемы протекает в условиях активной мыслительной деятельности, результатом которой является образование более четкого представления о денотате данного слова [1].

Использование проблемных заданий при формировании грамматических и лексических навыков студентов на занятиях по иностранному языку:

- способствует формированию у обучаемых умений самостоятельной творческой работы;
- стимулирует интерес к познавательной деятельности с помощью иностранного языка;
- развивает критическое мышление;

- открывает новые возможности для практической языковой подготовки;
- помогает формировать способность будущего учителя решать проблемы;
- воспитывает упорство в достижении цели, сосредоточенность и работоспособность.

### **Библиографический список**

1. Козлова, В.М. Применение проблемного метода в обучении иностранному языку [электронный ресурс] / В.М. Козлова. – Режим доступа. – <http://www.fan-nauka.narod.ru/2007-2.html>. – 0,3 п.л.
2. Сафонова, В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе [Текст] / Сафонова В.В. – М.: «Еврошкола», 2001.
3. Bolitho, Rod. Discover English: a language awareness workbook [Текст] / Rod Bolitho. - New York: Macmillan, 1998.
4. Shepherd, John. Ways to grammar: with key [Текст] / John Shepherd. – Macmillan, 1997.
5. Team-LRN. 501 Challenging logic and reasoning problems [Текст]. – New York: Learning Express, 2005.

© М.В. Ефимова

### **Интернет – лекция. Миф или реальность?**

Действительно, хочется в этой статье не только поделиться опытом, но и ответить на вопрос названия, насколько реально в настоящее время постоянно проводить занятия с использованием Интернета и компьютера. Нам в этом году повезло, очевидно, потому, что компьютерные классы на нашем факультете не слишком востребованы. Они порой или пустуют, или используются для традиционных занятий. Возможно, мне повезло еще и в том, что мои взрослые дети в совершенстве владеют компьютером. И еще хочется равняться на наших выдающихся учителей, это Владимир Ильич Жельвис, Владимир Ильич Пейфтиев, Виктор Петрович Басков. Они всегда шли и идут в ногу со временем и нас учат от него не отставать. Значит, и мы, среднее поколение препода-

вателей вуза, уже достаточно опытное, но не утратившее желание учиться, должны и можем быть на хорошем методическом уровне, причем не только в знаниях, но и в умениях, в компетенциях, в том числе, в компетенции по использованию технических средств обучения. Особый спрос с нас – методистов. На совещании, посвященном новым образовательным стандартам, прекрасный оратор М.В. Груздев сказал, что учитель запоминается не только тем, что он делает и говорит, а тем, как он это делает, то есть до 60% информации на наших занятиях студенты извлекают не из материала, а из приемов и методов работы, нами используемых. Поэтому, прежде всего, мы можем спросить с себя, используем ли мы те современные средства и методики, о которых говорим на занятиях: проекты, пауэр-пойнт, Интернет. Иногда наши студенты обгоняют нас, овладевая новыми технологиями, и тогда приходится делать еще один большой шаг вперед, и порой трудно сказать, кто у кого учится.

В течение двух последних лет я стараюсь использовать на занятиях по практике языка, на семинарах и лекциях компьютер и Интернет. И если в предыдущем учебном году это были единичные занятия, то в этом году удалось привести их в систему, т. к. все лекции по лингводидактике на четвертом курсе проводились в компьютерном классе. Появилась возможность варьировать формы занятия, придумывая все новые и новые.

**Первый вариант:** Интернет-лекция в сочетании с лекцией-беседой. Первая часть пары проходит в режиме общения «преподаватель-аудитория», возможно также и классически вести лекцию, начитывая материал «под запись». Но предпочтительнее беседовать со студентами, так как затем в интерактивную форму подключается техника, и режим второй части занятия будет «студент-компьютер», а еще лучше «студент-студент-интернет», то есть студенты сидят с начала занятия попарно за компьютерами, желательно, чтобы более продвинутый студент/студентка сел рядом с менее продвинутым/ой или менее заинтересованным/ой предметом, так как в ходе второй части занятия им предстоит в Интернете найти материал, подтверждающий то, о чем говорилось в первой

части. Это могут быть статьи или фотографии, ссылки, литература. Мы, как правило, искали статьи на определенных сайтах или порталах. С первой же лекции я убедилась, что нужно ограничивать рамки поиска, заранее подготовив ссылки на конкретные источники или сузив рамки поиска, иначе студенты потеряются в той лавине информации, которую обрушивает на нас Интернет. Цитаты из наиболее интересных статей студенты зачитывают в аудитории. Преподаватель должен быть достаточно активен на занятии, переходя от пары к паре, он должен помочь отделить «зерна от плевел», выделить тот материал, над которым студентам можно поработать дома. Компьютерная сеть (ауд.307) дает возможность сохранить материал в одной общей для всей группы папке, а затем в любое время записать его на «флэшку», свою персональную компьютерную память.

**Второй вариант.** Можно сказать, это компьютерная лекция, а не интернет-лекция, так как материал к ней преподаватель готовит дома и потом запускает в общую папку на своем компьютере, а студенты благодаря компьютерной сети имеют возможность его читать параллельно по ходу лекции. Так как они в основном не пишут, то освобождается больше времени для совместных размышлений, споров и т.д. Обычно для такой лекции я готовлю план-конспект, включая схемы, таблицы, определения, выделенные жирным шрифтом, примерно на два-три печатных листа. В этом варианте есть много возможностей для индивидуальной работы как с сильными студентами, так и с более слабыми. Продвинутых студентов можно попросить по ходу объяснения записывать то, что кажется важным, но не было отмечено в плане. Затем эти дополнения записываются в общую папку и так же как, и план-конспект, «скачиваются» всеми студентами на флэш-карту. Менее продвинутые или просто молчаливые студенты могут зачитывать, а затем подчеркивать в компьютере определения, наиболее важные части текста и т.д. Особенно нравится работать за компьютером юношам, это поднимает их самоуважение, так как они, как правило, лучше разбираются в технике и могут помочь советом и делом преподавателю и сокурсникам.

**Третий вариант.** Его можно обозначить как смешанный. Часть работы проходит с использованием компьютера, а часть с использованием Интернета как источника информации. Это занятие наименее походит на классическую лекцию, а более на проектную деятельность. Работа проходит в группах, сидящих, например, за компьютерами на одном ряду (то есть группы по 4-5 человек). Сначала преподаватель показывает и поясняет в компьютере схему, сделанную им дома, а студенты слушают и делают необходимые пометки, так как затем им предстоит сделать в группах схему по аналогии. В нашем случае студентам предлагалась схема трудностей восприятия звучащего текста, а затем им нужно было нарисовать схему трудностей восприятия письменного текста и производства письменного и устного текста. Этот вариант работы предполагает дифференцированный подход, так как группы студентов обычно не равны по знаниям методики и получают разные по сложности задания. В конце занятия группы выбирают спикера, поясняющего плод работы группы. Распределение времени в ходе такого занятия может быть следующим: 20 мин на объяснение, 40 мин на работу групп, и по пять минут на выступление групп. Задание на семинар может быть дано в этом случае также по группам. Преподаватель находит заранее в Интернете соответствующие теме и количеству групп статьи и предлагает выбрать их для домашней работы, причем группа выбирает на семинар других спикеров. Таким образом, вся учебная группа работает интенсивно как в течение лекции, так и в ходе подготовки и проведения семинара. Возможность выбора статей и спикеров опять же обеспечивает индивидуальный подход.

Если учесть, что вся группа готовила и представляла в начале семестра по микрогруппам видеоуроки, то, можно сказать, мы достигли желаемого: **высокой активности и заинтересованности всех студентов.** Нет нужды говорить, как повышает мотивацию к предмету постоянное использование современных информационных технологий, поэтому высокий уровень ответов на экзаменах нам показался в этом году естественным следствием не только внутренней мотивации студентов, но и мотивации с помощью средств обучения.

Хочется также привести примеры занятий по иностранному языку с использованием НИТ. Для занятий по грамматике существуют специальные сайты по разным языкам, где студенты, выполняя тесты, буквально «натаскиваются», занимаются «дриллингом» по отдельным темам, выполняя тесты до полной правильности. В это время продвинутые студенты могут идти дальше, работая над интересными языковыми текстами из Интернета. Использование компьютера просто напрашивается в отдельных языковых темах, например, логично изучать города страны изучаемого языка, национальные традиции или современное искусство на сайтах страны ИЯ. Однако и в этом случае преподаватель должен заранее найти ссылки на данные сайты, направляя работу студентов в аудитории, дабы избежать лишней траты времени или культурного шока, что тоже, увы, не исключено. Особенно интересной получилась, на наш взгляд, конференция по экологии, в ходе подготовки к которой студенты искали материал по защите окружающей среды России и Германии в Интернете, как на занятиях, так и дома. Затем в ходе ролевой игры «Конференция» они представили в программе пауэр-пойнт свои проекты в защиту окружающей среды. Разговор был столь эмоциональным, что пришлось продолжить его и после занятия уже на русском языке. В ходе изучения темы «Автобиография» студенты готовили свои интернет-странички, которые помогли бы их одноклассникам и преподавателю больше узнать об их интересах, о семье, о родном городе или поселке. Сайты на немецком языке были построены по всем правилам Интернета, с гиперссылками и грамотным оформлением, что помогло показать и техническую компетенцию будущих переводчиков. Особенно интересным для всех оказался рассказ студента о его малой Родине, поселке на далеком полуострове Сахалин, сопровождаемый показом фотографий. Возможность просмотра фотоматериалов нам кажется очень важной стороной Интернета, тем более что мы готовим профессионалов в сфере **иностранного языка и культуры**.

В заключение статьи хотелось бы отметить важность использования современных средств обучения в свете нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), проект которого есть все в том же Интернете. На



страничке стандарта помещена и статья члена-корреспондента РАО, одного из разработчиков проекта Александра Кондакова, где он отмечает: «Нет сомнений, в современном мире любой выпускник школы должен уметь быстро находить, анализировать и правильно использовать информацию из Интернета, работать с базами данных, обладать другими подобными навыками» Он называет использование ИИТ одним из необходимых условий реализации ФГОС. Наши студенты - будущие учителя- должны тем более обладать этой компетенцией

### **Библиографический список**

1. Федеральный государственный стандарт общего образования [электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://standart.edu.ru>
2. Кондаков, А. Новые информационные технологии и стандарт второго поколения [электронный ресурс] .– Режим доступа. - <http://standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=761>
3. Богомолова, А.В. Ефимова, М.В. Использование компьютерных технологий в работе учителя иностранных языков сельской школы [Текст] / А.В. Богомолова // Ярославский педагогический вестник. – 2007. - №2(51).

**© И.В. Козина**

### **Анализ словесно-художественного текста на практических занятиях по немецкому языку**

Экзамен по практике устной и письменной речи на 3-5 курсах включает в качестве одного из вопросов филологический анализ словесно-художественного текста.

На семестровом и государственном экзаменах контролируются навыки комплексного анализа художественного текста с учётом его жанровой специфики, структуры и семантики. Кроме того, в содержание ответа входит характеристика литературной жизни эпохи, а также знание биографии автора и обстоятельств создания анализируемого произведения. При оценке ответа учитывается также владение терминологическим аппаратом, грамотное использование в речи лексического и грамматического материала, необходимого для решения поставленной задачи.

Работа по формированию навыков комплексного анализа текста проходит в течение 3-5 курсов в рамках практики устной и письменной речи. Целостный анализ текста реализуется с использованием литературоведческого и лингвистического подходов и нацелен на извлечение заключённой в нём фактуальной, концептуальной и подтекстовой информации. В разграничении, выявлении и интерпретации видов информации, содержащихся в тексте, мы основываемся на теории И.Р. Гальперина, изложенной в книге «Текст как объект лингвистического исследования». Согласно авторской концепции «содержательно-фактуальная информация содержит сообщения о фактах, событиях, процессах, происходящих, происходивших, которые будут происходить в окружающем нас мире, действительном или воображаемом» [1.С.27-28]. Автор подчёркивает эксплицитность, т.е. вербальную выраженность СФИ, а также употребление единиц языка в СФИ в их прямых, предметно-логических словарных значениях. Содержательно-концептуальная информация, с точки зрения И.Р. Гальперина, сообщает читателю индивидуально-авторское понимание отношений, фактов, событий, процессов, представленных писателем в созданном им воображаемом мире. Такая информация извлекается из всего произведения и представляет собой творческое переосмысление указанных отношений. СКИ, как отмечает автор, не всегда выражена с достаточной ясностью и даёт возможность для различных толкований. Содержательно-подтекстовая информация является факультативной и скрытой информацией, извлекаемой из СФИ благодаря способности единиц языка порождать ассоциативные, коннотативные значения, а также приращивать смыслы [там же].

Интерпретация художественного текста, понимаемая как извлечение и толкование содержащейся в нём информации, строится на анализе текста. Вслед за Н.Д. Тамарченко мы рассматриваем анализ как основу интерпретации и видим в нём продуманную и научно обоснованную взаимосвязь действий, помогающих понять, как устроен текст, каков его состав и по какой логике он развёртывается [2.С. 20 - 21]. В свою очередь, для квалифицированного анализа художественного текста следует овладеть соответствующим понятийным инструментарием. Такую систему понятий разрабатывает поэтика – « наука о

строении литературных произведений и системе эстетических средств, в них используемых» [3. С. 936 - 943].

Вполне закономерно, что формирование навыков филологического анализа текста начинается с изучения основных категорий поэтики и её понятийного аппарата. Терминологический корпус включает такие понятия, как тема, мотив, сюжет, композиция, повествователь, литературный герой, художественное время и пространство, речевая организация текста. Каждое из названных понятий является самостоятельным этапом обучения и представляет собой определённый уровень анализа текста. При работе над понятийным аппаратом представляется целесообразным идти индуктивно-эмпирическим путём. Такой подход основывается на выявлении, сопоставлении, анализе и систематизации типологически сходных и различных явлений в тексте. Так, например, предметом изучения на первом занятии является словесно-художественная литература, её признаки и отличия от литературы нехудожественной. Для определения существенных характеристик данного типа текста предлагаются два фрагмента, представляющие собой описание города Гёттингена. Первый фрагмент, документально информативного характера, взят из рекламного проспекта [4. С. 3-4], второй из путевых заметок Генриха Гейне «Путешествие по Гарцу» [5. С. 5-7]. Необходимо определить, какой текст является художественным и какие признаки художественности в нём присутствуют. Данное задание позволяет, с одной стороны, актуализировать уже имеющиеся представления и знания студентов о словесно-художественном типе текста, а с другой, - расширить их в процессе контрастно-сопоставительной и аналитической работы. Среди отличительных признаков художественного текста, как правило, называются следующие: а) создание целостного образа города Гёттингена; б) наличие выраженной авторской позиции в иронической оценке города и его жителей; в) широкое использование образных средств. Закономерности, выявленные эмпирически, становятся затем импульсом для обращения к теории. Здесь происходит знакомство с определениями словесно-художественного текста, существующими в отечественной и зарубежной филологии [6. С. 23-38]. Особое внимание уделяется следующим аспектам: словесно-художественный текст как: а)

результат индивидуального творчества, б) личностная интерпретация действительности, в) коммуникативно-направленное вербальное произведение, г) целостность, обладающая эстетической ценностью, д) организованная совокупность изобразительных средств. На этом этапе происходит углубление, отчасти переосмысление представлений и начальных знаний. Овладение понятийным аппаратом и базовым категориальным содержанием поэтики становится, таким образом, основой для комплексного анализа и истолкования смысла художественного текста.

Параллельно ведётся работа по формированию умений анализировать жанровые особенности произведения на фоне родственных жанров. В качестве объекта филологического изучения на третьем курсе выступают малые эпические жанры: сказка, басня, притча, сказание, легенда, рассказ, новелла, исторический анекдот. Выявление жанрового своеобразия осуществляется на произведениях немецких, австрийских и швейцарских авторов: Ф.Кафки, Б.Брехта, В.Борхерта, П.Бикселя, Т. Манна, С.Цвейга, Г. Клейста и др. На четвёртом курсе студенты знакомятся с жанровыми особенностями драматических форм: трагедии И. В.Гёте «Фауст», комедии А.Шницлера «Праздник Бахуса», трагикомедии Ф.Дюрренматта «Визит старой дамы», радиопьесы Г. Айха «Сны». На пятом курсе в центре внимания находятся современные немецкоязычные романы: М. Фриша «Хомо Фабер», Г.Бёлля «Глазами клоуна», Б. Шлинка «Чтец», П. Зюскинда «Парфюмер». На занятиях применяются разнообразные формы работы: коллективный анализ одного общего текста как целостного, законченного художественного произведения; самостоятельные анализы выбранных студентами фрагментов текста; доклады по отдельным теоретическим аспектам. Подбор экзаменационного материала (текстовых фрагментов) осуществляется на основе произведений, прочитанных студентами в течение последних трёх лет обучения. Такой подход представляется единственно возможным и целесообразным, так как он позволяет дать анализ фрагмента в контексте всего произведения, т.е. как часть целого.

### Библиографический список

1. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст]/ И.Р. Гальперин – М.: Едиториал УРСС, 2004.
2. Тамарченко, Н.Д. Теоретическая поэтика: Введение в курс [Текст]/ Н.Д. Тамарченко. - М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2006.
3. Краткая литературная энциклопедия (КЛЭ) [Текст]. Т. 1-9. - М., 1962-1978.
4. Göttingen verführt aus der Tradition [Текст]. Hrsg. Stadt Göttingen und Fremdenverkehrsverein Göttingen e. V. Göttingen, 1989.
5. Heine H. Die Harzreise. [Текст]. Stuttgart: Philipp Reclam, 1997.
6. Теоретическая поэтика: понятия и определения: Хрестоматия для студентов [Текст] / Авт.-сост. Н.Д. Тамарченко. М.: РГГУ, 2002.

© А.А. Косульникова

#### **Актуальность преподавания курса “Зарубежная литература и культура» для студентов факультета иностранных языков**

На сегодняшний момент в связи с изменениями политических и социально-экономических условий в нашей стране, её интеграцией в мировое сообщество произошло увеличение международных связей и усиление межкультурных контактов представителей разных национальностей в различных сферах на международном и межличностном уровне.

Образование должно быть ориентировано на процессы формирования личности с глобальным мышлением во всей многогранной полноте интеллектуального, культурного, психологического и социального развития. Повышение уровня образования должно основываться на формировании иного типа интеллекта, мышления, отношения к быстро меняющимся информационным реалиям.

Одним из средств достижения данной цели является межкультурная коммуникация – взаимодействие представителей различных культур. Приобретение межкультурной коммуникативной компетенции, которая представляет собой функциональные умения понимать взгляды и мнения представителей других культур, корректировать свое поведение, преодолевать кон-

фликты в процессе коммуникации, признать право на существование различных ценностей, норм поведения, становится максимально востребованными для современного специалиста с языковой подготовкой. Оно создает основу для профессиональной мобильности, подготовки к быстро меняющимся ситуациям.

В условиях поликультурной реальности, когда контактируют люди, принадлежащие к разным лингвокультурным общностям, взаимовлияние и взаимопроникновение культур ведет к аккультурации членов социумов, соединяющих в своем сознании разные культуры, ориентированных на другого, предрасположенного к диалогу с ним. Обучение языку, соединенное с ознакомлением с культурными и социальными ценностями, может и должно служить мощным средством взаимопонимания между народами. Формирование языковой и лингвострановедческой компетенции представляет ценность в обогащении своей собственной культуры в целом: культуры общения, речи, умственного труда.

Современное положение в языковых вузах страны отражает тот факт, что в процессе межкультурной коммуникации специалисты на высоком уровне овладевают иностранным языком, однако испытывают большие трудности в понимании ситуаций, связанных со знанием норм и ценностей, свойственных культуре другой страны. У выпускников в большинстве случаев не сформировано поликультурное мировоззрение.

Для успешного понимания смысла необходимо не только знание языка, но и знание экстралингвистических факторов – мира национальной культуры, т.е. культурного контекста. Важно, чтобы изучающий иностранный язык получил обширное представление о достижении национальных культур в развитии общечеловеческого развития, научился лучше понимать, уважать и ценить иностранную культуру и через неё свою собственную.

Большие возможности для профессионализации содержания межкультурной коммуникации на языковых вузах заложены в дисциплине «Зарубежная литература и культура», которая предусмотрена в новом Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по специальности «Бакалавр филологического образования», всту-

пывшем в силу с переходом нашей страны на многоуровневую систему подготовки специалистов: бакалавров и магистров филологии. В нынешних условиях курс «Зарубежной литературы и культуры» предусматривает всестороннюю и глубокую подготовку по филологическим дисциплинам.

Целью данного курса является формирование целостного представления об основных закономерностях развития культуры и литературы, начиная с древнейших времён до современности. Достижение поставленной цели, а именно развитие умений межкультурного общения, возможно при реализации следующих задач:

- осветить исторические, философские, религиозные и культурные проблемы, связанные с изучаемыми культурами;
- познакомить с социокультурными аспектами морально-этических норм общения в изучаемых странах ;
- ознакомить с закономерностями развития иностранной литературы и культуры, её спецификой, раскрыть её значение во всеобщем литературном процессе;
- сформировать представления об основных культурных, религиозных, литературных течениях;
- познакомить с творчеством выдающихся философов, религиозных деятелей, писателей, художников, музыкантов, с наиболее значимыми произведениями иностранной культуры;
- сформировать умения и навыки анализа художественных и литературных произведений.

Основной воспитательной задачей при формировании навыков межкультурного общения при изучении курса «Зарубежная литература и культура» является развитие интереса к иностранной истории и литературе, формирование аналитических навыков, необходимых при сравнении культур, расширение кругозора студентов, развитие способностей восприятия мира и, что особенно важно, толерантного отношения к реалиям иностранной культуры. Данные аспекты позволяют подготовить толерантную, адаптивную личность, обладающую гибкостью, эмпатией, некатегоричностью суждений, которая способна адекватно реагировать на возникающие проблемы в ходе взаимодействия с представителями других культур. А именно такая лич-

ность является основной характеристикой межкультурного общения.

Содержательная сторона данного курса обусловлена тем фактом, что представленный курс является по своей сути междисциплинарным курсом, т.к. сочетает в себе изучение как литературоведческих, так и культурологических дисциплин. Однако особенностью курса «Зарубежная литература и культура» является тот факт, что курс читается на русском языке всем студентам, не зависимо от отделения. Таким образом, студенты получают полное представление о мировой культуре и всеобщем литературном процессе, что позволяет сформировать межкультурно ориентированную личность. Содержание курса рассчитано на два года и включает в себя лекционный и практический курсы, которые распределяются между собой по принципу дополнительности. Организация учебного материала производится в соответствии с историческим принципом развития мировой культуры и на основе философского осмысления этапов её формирования, что позволяет студентам понимать общие тенденции развития культуры, выделять специфические черты и соотносить их с культурно-историческим процессом.

Помимо приоритетного принципа межкультурного обучения, основополагающим признается и принцип гуманизации, предполагающий самовоспитание и самообразование. Наравне с традиционными методами преподавания гуманитарных дисциплин для формирования навыков межкультурного общения применяются следующие методы: анализ инцидентов, решение проблемных ситуаций, анализ произведений искусства. Применяются следующие технологии: кросс-культурный анализ, контекстное наблюдение; тренинговые технологии: тренинг рефлексивности, профессионально-поведенческий тренинг. При изучении данного курса широко используется как традиционная изобразительная, графическая наглядность, так и фото, документальные и художественные фильмы, различные научно-популярные программы.



### Библиографический список

1. Библер, В.С. Культура. Диалог культур: Опыт определения [Текст] / В.С. Библер // Вопр. философии. — 1989. — № 6. — С. 31—42.
2. Мильруд, Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам [Текст] /Р.П.Мильруд// Иностранные языки в школе — 2000 - №5. — С.17.
3. Муратов, А.Ю. Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе обучения английскому языку с использованием телекоммуникаций : автореф. дис. ...канд. пед. наук [Текст] / А.Ю. Муратов; РГУ им. И. Канта. — Калининград, 2006. — С.20.
4. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст]/Е.И. Пасов. — М.: Просвещение, 1991. — С.223.
5. Сафонова, В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования [Текст]/В.В.Сафонова//Иностр. языки в школе.— 2001. — №3. —С. 17-24.
6. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии [Текст]/Э.Сепир.— М.: Изд.группа “Прогресс”, “Универс”, 1993. — С. 34-71, 185-194, 223-297,
7. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. — М. : Слово /Slovo, 2000. — С. 624 .

© **Е.В. Красильникова**

#### **Элективный курс как средство формирования лингво-профессиональной коммуникативной компетенции будущих гидов-переводчиков**

В связи с интенсивным развитием туризма в настоящее время обществу требуются высококвалифицированные и конкурентоспособные специалисты в этой области. Известно, что специалист, работающий в сфере туризма и непосредственно гид-переводчик, выступает в качестве организатора взаимодействия с иностранцами как в условиях повседневно-бытового общения, так и в процессе экскурсий. Более того, при организации экс-

курсий для иностранных туристов задачей экскурсовода является сообщение на иностранном языке знаний о родной культуре и её ценностях. В связи с этим представляется актуальным процесс подготовки будущих гидов-переводчиков осуществлять в культурологическом контексте. В свою очередь, такой контекст может быть создан лишь за счёт включения в содержание обучения регионального компонента, дающего будущим специалистам возможность донести региональную культуру до умов и сердец представителей другой культуры, причём сделать это на высоком профессиональном уровне [1]. А региональный компонент, как известно, может быть реализован через включение в педагогический процесс элективного спецкурса.

Цели и задачи элективного спецкурса вытекают, в первую очередь, из естественных потребностей слушателей в изучении профессиональной лексики. Становится очевидной главная цель спецкурса: формирование у будущих специалистов турпрофиля, а именно гидов-переводчиков лингво-профессиональной коммуникативной компетенции (ЛПКК).

Под ЛПКК понимается способность будущих специалистов к принятию социокультурной специфики иного социума и передаче информации с использованием профессиональной лексики на иностранном языке. Коммуникативное поведение при этом предполагает, в первую очередь, достаточно высокий уровень владения иностранным языком. Поэтому для тех, кто вступает в профессиональную коммуникацию с представителями иноязычного социума, наряду со знаниями поведенческих, социологических и культурологических дисциплин, необходимы лингвистические знания, способствующие осознанию и реализации обоюдных интенций коммуникантов при взаимодействии, передаче информации, установлению и поддержанию контактов. Исходя из этого, спецкурс по подготовке гидов-переводчиков «Популярные речные круизы: маршрут Москва – Петербург», направленный на формирование их ЛПКК, базируется на концепции, которая предполагает:

- коммуникативные методы преподавания, стимулирующие активность и творчество слушателей;
- ситуативную обусловленность образовательного процесса;

- партнерские отношения между преподавателем и слушателями;
- интерактивные формы обучения профессиональной лексике;
- высокую степень автономности слушателей.

Безусловно, для реализации такого подхода необходимо развитие определенных личностных качеств: конструктивного мышления, инициативы и самостоятельности. Однако основу для формирования ЛПКК составляют лингво-профессиональные знания.

Главной отличительной чертой содержания обучения в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) является то, что оно носит профессионально-ориентированный характер. Следовательно, формирование ЛПКК осуществляется с учетом специфики будущей профессиональной деятельности слушателей и в определенных педагогических условиях. К педагогическим условиям, реально обеспечивающим формирование ЛПКК слушателей, относятся: а) специальное учебное время на изучение профессиональной лексики французского языка; б) получение преподавателем возможности использовать в полной мере специальные лексические упражнения (репродуктивные, репродуктивно-творческие, творческие), ориентированные на формирование ЛПКК; в) расширение границ преподавательской деятельности и образовательной деятельности слушателей, связанной с тем, чтобы использовать дополнительные дидактические средства обучения профессиональной лексике на французском языке, а именно: аудиовизуальные, аутентичные учебные материалы, содержащие профессионально-ориентированную информацию о своей собственной стране, литература из области истории, географии, культуры своего региона.

Учитывая тот факт, что предлагаемый спецкурс является дополнительным по отношению к основному курсу французского языка, нами было усилено внимание к формированию ЛПКК слушателей. Поэтому в спецкурсе конкретизируется содержание сферы деятельности применительно к будущей профессии гидов-переводчиков. В рамках этого содержания слушатели овладевают умениями корректно общаться на иностранном языке;

поведенческим этикетом; умениями проведения содержательных экскурсий в рамках обозначенного маршрута.

### **Библиографический список**

1. Бакурова, Е.Н. Региональный компонент в обучении иноязычному говорению будущих экскурсоводов [Текст]/ Е.Н. Бакурова//Электронный журнал: «Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты». – Вып. 1, 2007. Раздел 5.

© М. Г. Кучеряну

### **Коллаборативно-индивидуализированный подход в образовании**

Коллаборативно-индивидуализированное обучение – это такая организационная форма учебного процесса, при которой «естественность учения» приобретает особое значение (как оппозиция натренированному результату из высокоструктурированной учебной ситуации), а студенты получают свободу выбора своей образовательной траектории и умеют организовать собственную самостоятельную работу.

Механизмы приобретения знаний в ходе коллаборативного обучения, как правило, связывают с социоконструктивистским и социокультурным подходами в теории психологии, с теорией взаимозависимости, бихейвиористской и когнитивно-развивающей теориями. Ряд механизмов напрямую связан с когнитивной психологией:

- конфликт или разногласие;
- альтернативное предложение;
- самообъяснение (в отличие от гетерообъяснения);
- интернализация;
- присвоение знаний;
- распределение когнитивной нагрузки;
- совместное регулирование;
- социальное основание.

Ядро концепции коллаборативно-индивидуализированного обучения составляет индивидуализация. Коллаборация

лишь усиливает эффект индивидуализации обучения на всех его этапах.

Индивидуализация обучения основывается на максимальном учете потребностей учащихся. При этом педагог обязан знать:

- что конкретно мотивирует учебную деятельность учащихся и какие результаты ожидает каждый ученик от своей учебы;

- требования к учащимся для перехода на следующую ступень обучения;

- основные трудности, с которыми сталкивается каждый учащийся при изучении конкретных предметов;

- специфику предмета в отношении физического, интеллектуального, эмоционального и социального развития каждого ребенка;

- как сотрудничать с коллегами или другими специалистами для развития опыта каждого ученика с позиции его потребностей.

Одним из ключевых аспектов является умение реально ставить планку перед каждым учеником. Планка должна делать ученику вызов сообразно его возможностям (возможности определяются учителем в ходе их диагностики). Учитель обязан признавать и уважать индивидуальный опыт учащихся.

Все английские программы построены как уровневые, которые осваиваются на определенном возрастном этапе. При этом учащийся, успешно справляющийся с программой своего уровня, может перейти на более высокую ступень. От учителя требуется хорошо знать, какие знания и умения должен проявлять учащийся на каждой ступени, и уметь диагностировать насколько, реальные знания и умения ученика соответствуют тому или иному уровню. От учителя ожидается, что он должен знать, к каким специалистам и когда необходимо обратиться, если у ученика есть специальные потребности.

Педагог также обязан:

- уметь составлять план индивидуальных занятий с учащимися в зависимости от их личных особенностей и успеваемости;

приняли попытки вычленить условия, при которых коллаборативное обучение было бы максимально эффективно. Все многообразие условий учеными распределено в кластеры:

- композиционный состав группы;
- характеристики задания;
- средства коммуникации.

Композиционный состав группы – фактор, детерминирующий эффективность коллаборативного обучения. Он определяется несколькими переменными: возрастом и уровнем подготовленности участников, размером группы, различиями между членами группы.

С позиции количественного состава, небольшие группы функционируют лучше, чем большие, некоторые члены которых могут работать в «спящем» режиме. Большая часть механизмов, на которых строится коллаборативное обучение, может функционировать лишь при наличии нескольких участников коллаборации. Это не противоречит необходимости проведения больших групповых сессий, а всего лишь означает то, что деятельность, основанная на дистанционном обучении, должна включать сессии с ограниченным числом участников коллаборации и (или) сессии в присутствии наставника, который контролирует включенность каждого участника в процесс взаимодействия.

Определенный уровень развития участников коллаборации необходим для осуществления совместной работы, однако это касается, как правило, детей и не влияет на взаимодействие взрослых.

Наиболее интенсивно изучаемая переменная – это гетерогенность группы, связанная с объективными либо субъективными различиями среди членов группы. Различия могут быть общими (возраст, интеллект, общее развитие, успеваемость и т.д.) или специфическими, обусловленными поставленными задачами. Судя по результатам исследований, проведенных западными учеными, существует определенная «оптимальная» гетерогенность, которая предполагает наличие различий в точках зрения участников для запуска взаимодействия, но внутри границ области совместных интересов и уровня интеллекта.

Интернет-информация и средства коммуникации имеют большой потенциал по отношению к гетерогенности. Ни какая другая инфраструктура не пересекает с такой легкостью географические, профессиональные и культурные границы. Тем не менее, люди имеют естественное стремление группироваться с теми, кто подобен им. Когда участники объединяются в группу по своему собственному решению, контроль за гетерогенностью отсутствует полностью. В том случае, если наставник замечает присутствие в значительном объеме гетерогенности среди членов группы, он может модифицировать ряд условий с целью активации механизмов, которые в иных условиях полагаются лишь на гетерогенность. Наставник либо сам распределяет роли, провоцируя тем самым конфликты, либо снабжает участников коллаборации противоречивой информацией.

Еще одним фактором, определяющим эффективность коллаборативного обучения, являются характеристики задания, которое получают участники взаимодействия.

Ряд заданий препятствуют запуску механизмов коллаборации, в то время как другие – стимулируют их. К ним, как правило, относятся те задания, которые легко расчленяются на составные элементы (подзадания) и распределяются среди участников группы с целью обеспечить их индивидуальную работу над своей частью задания независимо от других. Взаимодействие возникает на этапе сбора промежуточных результатов, но не в период их получения. Без взаимодействия ни один из вышеуказанных механизмов коллаборации не может быть активирован.

Некоторые задания настолько просты, что не оставляют никакой возможности для недопонимания или ошибочного восприятия. Другие не предполагают планирования как результат, нет необходимости совместного регулирования. Ряд заданий невозможно распределить среди участников коллаборации, так как они полагаются на процессы, которые не открыты для интроспекции, или умения, не оставляющие времени для взаимодействия.

В том случае, когда преподаватели применяют в своей практике формы дистанционного или коллаборативного обучения, им приходится отбирать задания строго с учетом их характеристик. Другим решением проблемы может быть модификация заданий в соответствии с нуждами коллаборативного обучения. Например,

приняли попытки вычленить условия, при которых коллаборативное обучение было бы максимально эффективно. Все многообразие условий учеными распределено в кластеры:

- композиционный состав группы;
- характеристики задания;
- средства коммуникации.

Композиционный состав группы – фактор, детерминирующий эффективность коллаборативного обучения. Он определяется несколькими переменными: возрастом и уровнем подготовленности участников, размером группы, различиями между членами группы.

С позиции количественного состава, небольшие группы функционируют лучше, чем большие, некоторые члены которых могут работать в «спящем» режиме. Большая часть механизмов, на которых строится коллаборативное обучение, может функционировать лишь при наличии нескольких участников коллаборации. Это не противоречит необходимости проведения больших групповых сессий, а всего лишь означает то, что деятельность, основанная на дистанционном обучении, должна включать сессии с ограниченным числом участников коллаборации и (или) сессии в присутствии наставника, который контролирует включенность каждого участника в процесс взаимодействия.

Определенный уровень развития участников коллаборации необходим для осуществления совместной работы, однако это касается, как правило, детей и не влияет на взаимодействие взрослых.

Наиболее интенсивно изучаемая переменная – это гетерогенность группы, связанная с объективными либо субъективными различиями среди членов группы. Различия могут быть общими (возраст, интеллект, общее развитие, успеваемость и т.д.) или специфическими, обусловленными поставленными задачами. Судя по результатам исследований, проведенных западными учеными, существует определенная «оптимальная» гетерогенность, которая предполагает наличие различий в точках зрения участников для запуска взаимодействия, но внутри границ области совместных интересов и уровня интеллекта.



Интернет-информация и средства коммуникации имеют большой потенциал по отношению к гетерогенности. Ни какая другая инфраструктура не пересекает с такой легкостью географические, профессиональные и культурные границы. Тем не менее, люди имеют естественное стремление группироваться с теми, кто подобен им. Когда участники объединяются в группу по своему собственному решению, контроль за гетерогенностью отсутствует полностью. В том случае, если наставник замечает присутствие в значительном объеме гетерогенности среди членов группы, он может модифицировать ряд условий с целью активации механизмов, которые в иных условиях полагаются лишь на гетерогенность. Наставник либо сам распределяет роли, провоцируя тем самым конфликты, либо снабжает участников коллаборации противоречивой информацией.

Еще одним фактором, определяющим эффективность коллаборативного обучения, являются характеристики задания, которое получают участники взаимодействия.

Ряд заданий препятствуют запуску механизмов коллаборации, в то время как другие – стимулируют их. К ним, как правило, относятся те задания, которые легко расчлняются на составные элементы (подзадания) и распределяются среди участников группы с целью обеспечить их индивидуальную работу над своей частью задания независимо от других. Взаимодействие возникает на этапе сбора промежуточных результатов, но не в период их получения. Без взаимодействия ни один из вышеуказанных механизмов коллаборации не может быть активирован.

Некоторые задания настолько просты, что не оставляют никакой возможности для недопонимания или ошибочного восприятия. Другие не предполагают планирования как результат, нет необходимости совместного регулирования. Ряд заданий невозможно распределить среди участников коллаборации, так как они полагаются на процессы, которые не открыты для интроспекции, или умения, не оставляющие времени для взаимодействия.

В том случае, когда преподаватели применяют в своей практике формы дистанционного или коллаборативного обучения, им приходится отбирать задания строго с учетом их характеристик. Другим решением проблемы может быть модификация заданий в соответствии с нуждами коллаборативного обучения. Например,

метод «пазлов» позволяет снабжать членов группы лишь частичной информацией. Это позволяет искусственно превратить монолитную проблему в задание, требующее коллаборации.

К характеристикам задания следует отнести и среду, в которой оно будет выполняться. Особенно это касается заданий, для которых требуется работа с компьютером. Программное обеспечение может модифицировать взаимодействие учащихся. Например, задание, ориентированное на работу с компьютером, обеспечивает ученика немедленной обратной связью, что позволяет избежать дискуссии о последствиях его действий.

Средства коммуникации – это еще один фактор, определяющий эффективность коллаборативного обучения.

Большинство из доступных сегодня интернет-средств основаны на коммуникации, синхронной и асинхронной, с использованием текста, графики и образов. Голосовая почта и видеовзаимодействие доступны, но их использование ограничено перегрузкой стандартной сетевой работой и относительной доступностью.

Большинство из механизмов коллаборации могут быть реализованы посредством текстовой коммуникации, но с некоторыми изменениями. Так, например, высокая стоимость текстового взаимодействия приводит к тому, что участники коллаборации сокращают количество менее значимых для устранения недопонимания диалогов. С другой стороны, асинхронные текстовые послания позволяют членам группы сразу составлять предложения, исключая двойную трактовку. Отсутствие видеосвязи также отрицательно сказывается на коллаборации партнеров, поскольку лишает участников возможности следить за пониманием партнера по выражению лица.

Исходя из всего вышесказанного, следует сделать вывод, что преподаватель, применяющий формы дистанционного обучения, должен пытаться создать условия, которые оптимизировали бы возможность повышения эффективности коллаборативного обучения.

Все условия взаимодействуют друг с другом. Так, например, эффект от гетерогенности группы зависит от размера группы и характеристик заданий. Эффективность заданий, в свою очередь, варьируется в зависимости от средств коммуникации.

Были предложены попытки декомпозиции связей между условиями и эффективностью коллаборации до двух последовательных каузальных [23].

Так, например, объяснение материала чаще всего эффективно при относительной гетерогенности группы (высокие способности + средние способности участников группы / средние способности + низкие способности участников группы). Качество объяснения ниже в однородных (гомогенных) по составу группах, где представлены учащиеся с высокими способностями (они предполагают, что знают, как решить проблему) или только с низкими способностями (никто не может им помочь справиться с проблемой), а также в гетерогенных группах, в которых присутствуют учащиеся с высокими, средними и низкими способностями (в данном случае те, кто имеют средние способности, исключаются из процесса взаимодействия).

Сталкиваясь с подобными сложностями, западные ученые констатируют, что при организации дистанционного обучения практически невозможно реализовать все условия, которые гарантировали бы эффективность коллаборативного обучения. В таком случае следует отойти от изучения коллаборации на общем уровне и обратиться к тем процессам взаимодействия, которые вероятнее всего могут быть реализованы в ходе коллаборации. Отсюда делается вполне правомерный вывод, что единственным способом достижения частичного контроля за эффективностью образовательного процесса, является тщательный мониторинг взаимодействия с позиции того, насколько вероятностен запуск с их помощью механизмов коллаборации. Понятие «коллаборативное обучение» многими учеными рассматривается как обучение посредством коллаборативного решения задач. Большая часть механизмов коллаборации приводится в действие лишь в том случае, когда осуществляется деятельность двух или более индивидуумов по достижению согласия и выработке решения, которое бы они разделяли.

Необходимо отметить и тот факт, что речь идет о целенаправленной коллаборации (следует исключить общение субъектов без учета причин самого общения) В случае целенаправленного взаимодействия индивидуумы объединяются в единую когнитивную систему.

Система коллаборативно-индивидуализированного обучения на протяжении всей жизни должна обеспечивать выполнение ряда функций:

- административно-управленческую;
- обеспечения синхронной и асинхронной коммуникации;
- поддержки и снабжения информацией.

Все указанные функции являются общими для любой коллаборативной системы, но некоторые из них специфичны только для коллаборативной системы непрерывного образования:

- обеспечение курсового обучения (каждый учащийся работает индивидуально с курсовым материалом в удобном ему временном режиме, индивидуально подобранными методами и со своей скоростью);

- обеспечение общей коммуникации и коллаборации (каждый учащийся может общаться со случайными партнерами при поиске информации);

- осуществление курсовой коммуникации и сотрудничества (каждый учащийся может идентифицировать тех, кто работает в рамках одного с ним курса и сотрудничать с ними);

- интегрировать коммуникацию и работу с учебным материалом.

Наиболее эффективными методами оценки профессиональной компетентности учащихся в ходе реализации коллаборативно-индивидуализированного обучения следует считать:

- индивидуальную оценку;
- групповую оценку;
- самооценку и оценку сверстниками.

© Л.Н.Лабазина

**Использование самостоятельной работы на уроках иностранного языка как средства формирования автономности старшеклассников, их активности и познавательной деятельности**

Концепция модернизации российского образования выдвигает к нему новые социальные требования. «Школа – в широком смысле этого слова - должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, форми-

рования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны».

Условия рыночной экономики предъявляют новые требования к выпускникам общеобразовательных школ, в связи с этим они должны отличаться высокой готовностью к непрерывному самообразованию, умением ставить и решать проблемы. Таким образом, самообразовательная деятельность становится необходимым условием общественной жизни. Исходя из этого, реформа общеобразовательной школы нацеливает учителя на решение проблемы повышения эффективности обучения в ходе развития познавательной и творческой активности и самостоятельности учащихся в обучении иностранному языку. Поэтому одна из важнейших задач, стоящих перед школой на современном этапе ее развития, заключается в том, чтобы воспитать и развить у школьников стремление к совершенствованию своих знаний, научить пополнять и обогащать их на практике, помогать им выработать самостоятельность мышления.

В настоящее время эта проблема становится особенно актуальной применительно к обучению иностранному языку в средней общеобразовательной школе. Современная концепция обучения иностранным языкам развивается в гуманистическом направлении, которое связано с новыми подходами к определению содержания, стратегий, средств, а также реального процесса обучения. Гуманизация в преподавании иностранного языка предполагает появление некоего существенно обновленного «методического стандарта», вбирающего в себя все целесообразное и ценное, что накоплено передовой наукой и практикой.

Обновление современной психологической и методической нормы должно осуществляться прежде всего по линии переосмысления степени свободы, которую получает учащийся в выборе содержания, стратегий, средств обучения и учения.

Каждому человеку в той или иной мере свойственны способность и желание действовать в соответствии со своими

внутренними целями и потребностями, сохранять свою индивидуальность, принимать собственные решения относительно возможных поступков, которые не регулируются извне. С реализацией способности человека к автономному учению связывают возможность значительного повышения эффективности обучения иностранным языкам.

Условия, необходимые для организации автономного учения, включают два основных момента:

- психологическую готовность и желание учащегося отправиться в «автономное плавание» и учителя – организовать и направлять его деятельность;

- способность учеников действовать в соответствии с собственными внутренними мотивами, целями, а не навязанными кем бы то ни было извне; способность учителя создавать необходимые условия и правильно определять свое место в этом процессе.

Включение старшеклассников в процесс самостоятельной познавательной деятельности на уроке является необходимым в силу ряда особенностей данной возрастной группы. Старшие школьники по своим индивидуально – психологическим особенностям приближаются к взрослым, то есть они способны совершать операции аналитико-синтетической деятельности в процессе того, как усваивают учебный материал. Это свидетельствует об их интеллектуальной готовности к самостоятельной работе. При изучении иностранного языка – это готовность включиться в самостоятельную иноязычную коммуникацию на уроке. При этом ученики должны уметь сопоставлять и сравнивать, анализировать и обобщать, доказывать, делать выводы, умозаключения и т. д.

Характерным для старшеклассников является также некоторый спад интереса к изучению иностранного языка. Только одна треть из них проявляет желание его изучать. Это свидетельствует о мотивационной неоднородности старшеклассников и позволяет сделать вывод, что для включения их в самостоятельную работу необходима мотивационная готовность обучающихся к самостоятельному выполнению иноязычной коммуникации на уроке. Старшеклассники также отличаются и по уровню их языковой подготовки. Результативность сознатель

ной деятельности психологи связывают с прошлым опытом учащихся, предполагающим достаточный запас знаний и способов их использования в процессе учебной деятельности. Применительно к иностранному языку имеется в виду опыт учащихся совершать иноязычную коммуникацию в устной и письменной речи, то есть прошлый опыт, который обеспечивает способность ученика использовать иностранный язык в целях общения. Здесь можно говорить о коммуникативном опыте ученика, о его коммуникативной готовности к самостоятельной иноязычной речевой деятельности.

Наличие в коммуникативном опыте изучающего иностранный язык необходимого количества лексических единиц и правил их сочетания позволяет говорить о лингвистической и методической готовности обучающегося включиться в процесс иноязычной речевой деятельности на уроке.

Следовательно, можно заключить, что готовность ученика к самостоятельной работе на уроках иностранного языка можно рассматривать в двух аспектах:

- как психологическую готовность, выделяя в ней компонент мотивационной и интеллектуальной готовности;
- как коммуникативную готовность, включающую компоненты лингвистической и методической готовности к самостоятельной коммуникации на уроке.

Количество и качество самостоятельной работы ученика во многом зависит от того, верит ли учитель в эффективность самостоятельного учения, умеет ли он организовать и направить такую работу в нужное русло. Давая домашнее задание, учитель уже предполагает, что учащиеся должны работать самостоятельно. Однако самостоятельность в данном случае заключается лишь в том, что школьникам предлагается выполнить задание, выбранное для них учителем. Учебный процесс, ориентированный на учащихся, предполагает, что они сами определяют цели и задачи своей деятельности, отбирают необходимый материал, планируют эту деятельность и добиваются необходимого результата. Эффективность обучения тем выше, чем в большей мере ситуация стимулирует учащихся к свободному общению.

Организация самостоятельной работы требует от учителя определенных знаний и умений. Он должен знать, какой уровень

автономности доступен каждому, познавательные и эмоциональные характеристики учащихся, их умения и отношение к учению, уметь направлять работу коллектива, использовать различные приемы работы, разнообразные учебные материалы, наблюдать за продвижением каждого учащегося и помогать ему сформировать собственный стиль учения. Подготовка учителя к организации самостоятельной работы включает овладение целым рядом ролей: помощника, источника дополнительных сведений, консультанта, партнера, который приходит на помощь только в ответ на просьбу со стороны учащихся и никогда не навязывает свои решения.

Итак, самостоятельная работа является необходимым видом учебной деятельности для старшеклассников, она увеличивает активное время урока для каждого ученика и положительным образом влияет на развитие их познавательной деятельности.

© Л.Е. Ляпина

#### **О некоторых особенностях преподавания РКИ на факультете иностранных языков.**

На факультете иностранных языков ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в течение двух последних десятилетий регулярно занимаются группы иностранных студентов, изучающих русский язык. Студентов-американцев, начинавших в девяностые годы изучать русский язык на факультете с нулевого уровня, сменили студенты-стажёры из Великобритании и Франции, освоившие базовый курс языка у себя на родине (обычно учащиеся 2-3 курсов). Русский язык был их основной специальностью или вторым изучаемым иностранным языком, являлся обязательным предметом для изучающих русскую историю, литературу, культуру. Довольно часто приезжали и приезжают на стажировку по русскому языку с индивидуальными планами занятий учащиеся магистратуры или аспиранты из европейских стран. Сроки пребывания иностранцев различные: от двух недель до трёх-четырёх месяцев. Рабочие программы мы готовим заранее, но практически всегда корректируем их после встречи и собеседования с каждой группой или отдельными студентами. Для обсу-



ждения и выбора предлагаются традиционно сложные для иностранцев вопросы русской грамматики, темы разговорной практики, связанные с русскими национальными традициями и бытом, а также предоставляется возможность включить в программу материалы, интересующие студентов-иностранцев.

Из года в год студенты указывают на одни и те же проблемные для них грамматические моменты: выбор видовой формы глагола, использование форм глаголов движения (в особенности!), образование и практическое использование причастий и деепричастий. Постоянный интерес вызывают разговорные темы, связанные с особенностями жизни российского города и деревни, с национальной кухней, с описанием внешности и характера человека, с бытовыми традициями. Учитывая всё вышесказанное, мы подготовили и издали для иностранных учащихся ряд учебных пособий, в которых постарались представить перечисленные темы и вопросы. Так, учебно-методическое пособие "Правильно употребляйте глаголы движения в устной и письменной речи" предназначено для работы в англоязычной аудитории. Пособие содержит грамматическую информацию по теме "Глаголы движения", целый ряд практических заданий и систему лексико-грамматических упражнений, предлагаемых в порядке возрастающей сложности их выполнения. Глаголы движения распространены в самых разных сферах общения, очень активны в словообразовательном отношении, многозначны. Мы сочли возможным соединить этот материал с разговорной темой "Жизнь большого города".

Учебное пособие "Развитие грамматических и лексических навыков в русском языке" (часть 1 и часть 2) предлагает лексико-грамматические задания по использованию форм причастий, деепричастий, кратких прилагательных, формы множественного числа родительного падежа имён существительных на материале разговорных тем "Русская кухня", "Мой день" и др. Занятия с использованием пособий развивают речевые навыки и умения иностранцев в курсе РКИ.

Традиционно в ряду аспектов выделяется работа с газетой. Практика показывает, что, хотя все студенты имеют обширный опыт чтения газет на родном языке, умение извлекать различную информацию не переносится на работу с русской газе-

той автоматически. Мы обучаем их чтению с извлечением основной информации (ознакомительному чтению), а также просмотровому/поисковому чтению (с извлечением нужной/интересующей информации). В течение курса стажировки иностранные студенты учатся прогнозировать по заголовку содержание газетного текста, осуществлять поиск нужной информации, сопоставлять и обобщать информацию двух и более текстов, ориентируясь на газетную лексику, вычлняя из статьи главную и детализирующую информацию. Заключительное анкетирование подтверждает необходимость работы с газетой.

Во время стажировок студентов-иностранцев в ЯГПУ на факультете иностранных языков возникает ряд проблем, связанных с контролем и оценкой знаний. Необходимо учитывать, что во многих европейских вузах взаимоотношения по линии "студент - преподаватель" строятся таким образом, что учащийся постоянно осознаёт себя главной фигурой учебного процесса. В чём-то это и позитивный момент, но он приводит многих студентов к завышенной самооценке. В результате очень болезненно воспринимаются низкие оценки в период стажировки, и нам приходится постоянно принимать это во внимание. К тому же привычная нам пятибалльная система оценок в этой ситуации себя не оправдывает. Приходится брать за основу процентную оценку британской системы (для гуманитарных специальностей), расшифровывать её и выражать результат при помощи пятибалльной системы:

Британская система (%)	Критерии оценки	Российская система
70 и выше	Отлично, практически без ошибок	5
65-69	Почти отлично, но есть незначительные ошибки	5-
60-64	Очень хорошо, хотя и допущены некоторые ошибки	4+
55-59	Хорошо, есть несколько серьезных ошибок	4
50-54	Неплохо, но надо поработать над ошибками	4-
45-49	Посредственно, но нетрудно подтянуться	3+
42-44	Надо насторожиться, хотя оценка ещё	3

	удовлетворительная	
40	На грани провала	3-
Менее 40	Провал	2

В данном случае "российская" оценка практически из пятибалльной переходит в десятибалльную и приобретает большую вариативность.

На факультете в рамках "Дисциплины по выбору" существует курс "Основы преподавания русского языка как иностранного" для студентов факультета иностранных языков. Мы опираемся на школьный курс русского языка и на опыт и знания студентов 3 курса в изучении иностранного языка и методики его преподавания. Наша задача - сформировать у студентов ин-за представления о практической грамматике русского языка как иностранного и выработать навыки преподавания родного языка в иноязычной аудитории; научить работать с языковым материалом и познакомить с основными методическими положениями РКИ; рассмотреть и проанализировать популярные современные учебные комплексы по дисциплине. Студенты факультета сознают, что в будущем им, вполне вероятно, придётся заниматься преподаванием РКИ, и проявляют интерес к дисциплине и опыту факультета в данном направлении.

### Библиографический список

1. Акишина, А.А., Коган, Д.Е. Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка [Текст] / А.А. Акишина, Д.Е. Коган - М.: Изд-во Русский язык, 1996.
2. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика [Текст]/ Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез - М.: Издательский центр "Академия", 2005.
3. Костомаров, В.Г., Митрофанова, О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам [Текст]/ В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова - М.: Изд-во Русский язык, 1994.

**Формирование ключевых компетенций учащихся  
через проектную деятельность**

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем не только для России, но и для всего мирового сообщества. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и переосмыслением цели и результата образования. В общем контексте европейских тенденций глобализации Совет Культурной Кооперации среднего образования определил те основные, ключевые компетентности, которые в результате образования должны быть освоены. Соответственно и цель образования стала соотноситься с формированием ключевых компетенций (компетентностей), что отмечено в текстах «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001 г.), «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» и в Государственном Образовательном Стандарте общего образования. В этих условиях методическая организация учебного материала должна стимулировать субъектную позицию школьников, предусматривать проблемную подачу информации, чтобы побуждать учащихся к наблюдениям, размышлению, самостоятельным выводам и обобщениям, нацеливать их на самостоятельный поиск информации. В арсенале современных средств и методов обучения проектирование рассматривается как основной вид деятельности [1].

Ключевые компетенции относятся к общему (метапредметному) содержанию образования. Выделяют несколько составных частей ключевых образовательных компетенций:

- *Ценностно-смысловые компетенции* (компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения).

- *Общекультурные компетенции* (особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов,

культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций).

- *Учебно-познавательные компетенции* (совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности).

- *Информационные компетенции* (умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее).

- *Социально-трудовые компетенции* (умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений).

- *Компетенции личностного самосовершенствования* (физическое, духовное и интеллектуальное саморазвитие, эмоциональная саморегуляция и самоподдержка).

- *Коммуникативные компетенции* (способность осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения).

Существуют различные точки зрения на определение составляющих коммуникативной компетенции учащихся. Согласно Государственному Образовательному Стандарту изучение иностранного языка в основной общей школе направлено на формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетентности в совокупности всех её составляющих:

1. *речевая компетенция* – развитие коммуникативных умений в четырёх основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме);

2. *языковая компетенция* – овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с отобранными темами, сферами и ситуациями общения;

3. *социокультурная компетенция* – приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям стран изучаемого языка в рамках тем и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам,

психологическим особенностям учащихся; формирование умения представлять свою страну, её культуру в условиях иноязычного межкультурного общения, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка;

4. *компенсаторная компетенция* – развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации;

5. *учебно-познавательная компетенция* – дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений, ознакомление с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков, в том числе с использованием новых информационных технологий [3].

Формированию всех составляющих ключевых образовательных компетенций способствует использование в учебном процессе метода проектов, так как этот метод считается интегративным и многофункциональным. При этом при обучении иностранному языку акцент делается на формирование общекультурных, информационных, учебно-познавательных и коммуникативных компетенциях. Объясняется это тем, что именно этот набор компетенций необходим для успешной деятельности не только в рамках учебного процесса, но и вне его.

Существует несколько видов проекта. Формирование различных составляющих коммуникативной компетенции связано с использованием конкретного вида проекта, что делает процесс обучения более целенаправленным и управляемым.

В вопросе выработки единой классификации проектов нет единства взглядов. Профессор, доктор педагогических наук **Е. С. Полат** предлагает общедидактическую типологию проектов. Её классификация строится по нескольким основаниям:

1. *В соответствии с признаком доминирующего в проекте метода можно обозначить несколько видов проектов:*

- ***Исследовательские проекты***

Такие проекты требуют хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, обоснования актуальности предмета исследования, обозначения источников информации, продуманных методов. Они полностью подчинены логике небольшого исследования и имеют структуру, приближенную к подлинно научно-

му исследованию или полностью совпадающую с ним (определение проблемы исследования, обозначение задач, определение методов исследования, источников информации, выдвижение гипотез решения обозначенной проблемы, определение путей её решения, обсуждение полученных результатов, выводы).

Данный тип проекта ориентирован на формирование и развитие ценностно-смысловой, учебно-познавательной, информационной и коммуникативной компетенций, последняя из которых представлена лингвистической, социолингвистической и социокультурной составляющими.

- ***Творческие проекты***

Следует оговориться, что любой проект требует творческого подхода, и в этом смысле любой проект можно назвать творческим. Но при выделении данного типа проекта автор исходит из доминирующего принципа.

Творческие проекты предполагают соответствующее оформление результатов. Они, как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников. Она только намечается, подчиняясь принятой группой логике совместной деятельности, интересам участников проекта. В данном случае следует договориться о планируемых результатах и форме их представления (совместной газете, драматизации, ролевой игре...) Обсуждаются проблемы, связанные с содержанием какого-то произведения, статьи, фильма, жизненной ситуации. Оформление результатов проекта требует четко продуманной структуры в виде сценария видеофильма, драматизации, программы праздника, плана статьи, репортажа, дизайна и рубрик газеты, альбома.

Использование данного вида проекта возможно и необходимо, так как он способствует развитию всех компонентов коммуникативной компетенции, начиная с лингвистической и заканчивая социальной компетенцией. Кроме того, творческие проекты предполагают овладение иноязычным общением в единстве всех его функций, что повышает его ценность в глазах любого специалиста.

- ***Ролево – игровые проекты***

В таких проектах структура только намечается и остается открытой до окончания проекта. Участники принимают на себя

отдельные роли, обусловленные характером и содержанием проекта, особенностью решаемой проблемы. Результаты таких проектов могут намечаться в начале проекта, а могут проявляться лишь к его окончанию. Степень творчества здесь очень высока, но доминирующим видом деятельности является ролево-игровая. Элементы данного вида могут быть использованы в процессе обучения иностранному языку учащихся любой ступени обучения с учетом их уровня владения иностранным языком. Ролево-игровые проекты способствуют овладению различными функциями общения, включая информационную, регулятивную, этикетную и эмоционально-оценочную. Овладение данными функциями способствует формированию речевой, языковой, социокультурной и компенсаторной компетенций.

- ***Информационные проекты***

Этот тип проекта изначально направлен на сбор информации о каком-либо объекте, явлении; ознакомление участников проекта с этой информацией, её анализ и обобщение фактов. Такие проекты, также как и исследовательские, требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической корректировки по ходу работы над проектом. Такие проекты часто интегрируются в исследовательские проекты и становятся их модулем.

Подразумевается, что данный вид проекта предназначен для учащихся средней и старшей школы. Тем не менее, он может быть использован и в начальных классах. Его преимущество заключается в том, что он способствует формированию речевой и языковой компетенций, социокультурной и учебно-познавательной. Кроме того формируются ценностно-смысловые и информационные ключевые компетенции. Это способствует совершенствованию связности и логичности построения речи, умения передать коммуникативное содержание в соответствии с социальным контекстом.

- ***Практико-ориентированные проекты***

Эти проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности участников проекта, который обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников (проект закона, словарь обиходной школьной лексики, дизайн дома, кабинета...). Такой проект требует хорошо продум-



манной структуры, сценария всей деятельности его участников с определением функции каждого из них, четких результатов совместной деятельности и участия каждого в оформлении конечного продукта. Здесь особенно важна хорошая организация координационной работы в плане поэтапных обсуждений, корректировки совместных и индивидуальных усилий, в организации презентации полученных результатов и возможных способах их внедрения в практику и организация систематической внешней оценки проекта.

Практико-ориентированные проекты, по сути, являются ключевыми. Многие методисты отмечают, что проект скорее ориентирован на процесс, чем на продукт. Именно поэтому данный метод является одним из самых эффективных в формировании ключевых компетенций учащихся. В ходе выполнения такого вида проекта формируются основные коммуникативные умения и совершенствуется иноязычная коммуникативная компетенция в совокупности всех ее составляющих.

2. По признаку предметно-содержательной области проекта можно выделить монопроекты и межпредметные проекты.

#### • *Монопроекты*

Как правило, такие проекты проводятся в рамках одного учебного предмета. При этом выбираются наиболее сложные разделы и темы программы. В курсе иностранного языка это темы, связанные со страноведческой, социальной, исторической тематикой. Подобный проект требует тщательной структуризации с четким обозначением не только целей и задач проекта, но и тех знаний и умений, которые ученики должны в результате приобрести. Заранее планируется логика работы на каждом уроке по группам (роли в группе распределяются учащимися), форма презентации, которую выбирают участники самостоятельно. Такой вид проекта рассчитан на учащихся старших классов, способных анализировать и сопоставлять, у которых достаточно хорошо сформированы учебные навыки.

#### • *Межпредметные проекты*

Межпредметные проекты могут быть небольшими проектами, затрагивающими 2-3 предмета, а также достаточно объемными, продолжительными, планирующими решить сложную

проблему. Такие проекты требуют очень квалифицированной координации со стороны специалистов, слаженной работы многих творческих групп, имеющих четко определенные исследовательские задания, хорошо проработанные формы промежуточной и итоговой презентации. Анализ научно-методической литературы показал, что предпочтение отдается именно межпредметным проектам. Они способствуют расширению кругозора учащихся, установлению межпредметных связей, усилению связи между теоретическими знаниями и способностью их применения для решения конкретных практических задач.

*3. По характеру координации это могут быть:*

• ***Проекты с открытой, явной координацией***

В таких проектах координатор проекта участвует в проекте в собственной своей функции, ненавязчиво направляя работу его участников, организуя в случае необходимости отдельные этапы проекта, деятельность отдельных его участников. В большинстве случаев именно такие проекты используются в общеобразовательных школах, особенно на младших ступенях, потому что учащихся необходимо знакомить с особенностями проектной деятельности, управляя ею для снятия дополнительного напряжения с самих учеников.

• ***Проекты со скрытой координацией***

В таких проектах координатор выступает как полноправный участник проекта. Примером таких проектов могут служить известные телекоммуникационные проекты, организованные и проведенные в Великобритании (Кембриджский университет, Б.Робинсон). В одном случае как участник проекта выступал профессиональный детский писатель, который старался «научить» «коллег» грамотно и литературно излагать свои мысли по различным поводам (в конце проекта был издан сборник детских рассказов по типу арабских сказок).

*4. По характеру контактов, проекты могут быть:*

• ***Внутренние или региональные проекты***

Это проекты, организуемые или внутри одной школы, на уроках по одному предмету, или междисциплинарные, или между школами, классами внутри региона, одной страны. (Это относится только к телекоммуникационным проектам).

### • *Международные проекты*

Участники проекта являются представителями разных стран. В большинстве случаев международные проекты являются телекоммуникационными, т. к. именно глобальная сеть Интернет делает возможным общение представителей различных культур. Учебный телекоммуникационный проект предполагает совместную учебно-познавательную, творческую деятельность учащихся-партнеров, организованную на основе компьютерных телекоммуникаций, имеющих общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата совместной деятельности. Важно, чтобы выбираемая для такого проекта проблема была одинаково интересна всем участникам проекта и значима для них.

Использование данного вида проекта способствует формированию у учащихся билингвальной социокультурной компетенции, включающей формирование таких качеств, как толерантность, терпимость, непредвзятость к представителям других стран и культур.

5. *По количеству участников проекта можно выделить проекты:*

- *личностные* (между двумя партнерами, находящимися в разных школах, регионах, странах);
- *парные* (между парами участников);
- *групповые* (между группами).

В последнем случае очень важно правильно с методической точки зрения организовать эту групповую деятельность участников проекта (как в группе своих участников, так и в объединённой группе участников проекта из различных школ, стран и т. д.). Роль педагога – координатора в этом случае особенно важна, что отчетливо проявляется при работе с группами начальной школы.

6. *По продолжительности проведения проекты могут быть:*

- *краткосрочными* (для решения небольшой проблемы или части более значимой проблемы);
- *средней продолжительности* (один - два месяца)
- *долгосрочные* (до года).

В процессе обучения следует придерживаться правила «от простого к сложному», поэтому ознакомление учащихся с проектной деятельностью следует начинать с более простых видов, постепенно усложняя ставящиеся перед учениками задачи [2].

Разумеется, любая типология довольно условна, и, по признанию её автора, в реальной практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов, в которых имеются признаки исследовательских и творческих проектов, например, одновременно, практико-ориентированные и исследовательские. Примером этого может служить проект, предназначенный для учащихся 4-х классов: исследовательский и творческий межпредметный внутренний краткосрочный индивидуальный проект с открытой координацией «Рыбинск – замечательный город!» Формируемые компетенции: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, включающие речевую, языковую, социокультурную, учебно-познавательную составляющие. Учащиеся собирают факты о родном городе, рисуют его карту с обозначением наиболее интересных мест и проводят социологический опрос, выясняя самые посещаемые места. «Конечный продукт»: справочник «Мой родной город» с рейтингом самых интересных мест.

Как показал анализ учебно-методической литературы, многие методисты считают проектную методику – одним из приоритетных направлений в формировании ключевых коммуникативных компетенций учащихся по иностранному языку. Использование метода проектов позволяет:

- использовать иностранный язык как реальное средство общения;
- осуществлять связь между теоретическими знаниями и практическим их применением в жизни, что усиливает мотивацию к изучению иностранного языка;
- осуществлять личностно-ориентированный подход;
- реализовать принцип индивидуализации и дифференциации процесса обучения;

• формировать ключевые компетенции учащихся благодаря выраженной коммуникативной направленности.

### **Библиографический список**

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка [Текст] / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. - 2000. - №2. – С.3-10.
3. Примерные программы по иностранным языкам // Иностранные языки в школе. - 2005. - №5. – С.2 – 25.

© Ю.В. Мошкина, Т.Н. Жильцова

### **Реформирование образования в средних школах Великобритании (на примере реформирования преподавания иностранных языков)**

В последние десятилетия образование в Англии, да и во всей Великобритании в целом, стало одним из наиболее приоритетных направлений в государственной политике вне зависимости от того, какие политические силы находятся у власти. Становление и развитие образования в Англии имеет глубокие исторические корни. История среднего образования свидетельствует о том, что в разные периоды своего развития цели и содержание образования в английской школе менялись и дополнялись в соответствии с требованиями общества.

Образование стало одним из наиболее приоритетных направлений долговременной стратегии экономического и социального развития каждого цивилизованного государства. Как главное средство овладения знаниями, развития способностей человека, оно позволяет ему активно участвовать в экономической, культурной и политической жизни мирового сообщества, даёт возможность нации утвердить свою самобытность, политическую и интеллектуальную самостоятельность, участвовать в международной жизни, в том числе в сохранении, обогащении и распространении мировой и национальной культуры.

В 1870 году был принят первый в истории Англии Закон о народном образовании. Развитие промышленности требовало хорошо подготовленных кадров рабочих. В этот период учебные предметы в школах делились на обязательные и необязательные. Обязательными предметами были чтение, письмо, арифметика, шитьё для девочек и рисование для мальчиков. А необязательными – алгебра, геометрия, химия, физика, английский язык, литература, география, история, естествознание, иностранные языки. Но в каждой школе был свой учебный план, и он мог ограничиваться обязательными предметами – чтением, письмом, счётом.

Первый Закон о народном образовании положил начало принятию ряда законов, способствовавших дальнейшему совершенствованию среднего образования. С этого времени начинается новый период в истории развития среднего образования в Англии.

В это время органами народного образования начали создаваться государственные грамматические школы и значительное число частных грамматических школ включилось в государственную систему, что привело к увеличению числа средних школ. Однако плата за обучение в этих школах не была отменена, и поэтому только один учащийся из 70 поступал в среднюю школу. Около 70% школьников уходили из школы после четырёхлетнего обучения.

С момента появления государственных школ в Англии и Уэльсе стала действовать система государственной поддержки учебных программ, которые включали в себя и современные иностранные языки. Так, в 1871 году был принят Акт (Elementary Code), одной из целей которого стало расширение учебной программы за счёт специальных предметов. К числу таких предметов относились и иностранные языки.

Однако до середины XX-го века преподавание иностранных языков являлось привилегией частных и грамматических школ (Public and Grammar Schools), куда принимались только наиболее одарённые дети. Лишь с появлением в 1960-х годах средних общедоступных общеобразовательных школ (Comprehensive Schools) изучение иностранных языков стало предлагаться всем учащимся. Таким образом, преподаватели

иностранных языков Великобритании впервые столкнулись с необходимостью обучать иностранным языкам всех детей независимо от их способностей и уровня интеллектуального развития. Следствием этого стали изменения в сфере методики преподавания иностранных языков в Великобритании, а именно, в начале 1970-х годов произошёл полный отказ от использования грамматического переводного материала и переход к коммуникативному обучению иностранным языкам в средних школах.

В середине 1970-х годов для менее одаренных учеников был введен экзамен на аттестат о среднем образовании (General Certificate of Education). Официально главной целью курса по подготовке к сдаче экзамена называлась практическая коммуникация на иностранном языке. На экзамене проверялись следующие навыки: понимание разговорной речи, понимание письменной речи и (по выбору школьника) коммуникация либо на письменном, либо на устном языке. Этот экзамен стал прообразом введенного в конце 1980-х годов экзамена на аттестат об общем среднем образовании (General Certificate of Secondary Education). Произошел также поворот от схемы «негативного» оценивания к «позитивному»: школьники оценивались с позиции того, что они знают и умеют делать, а не наоборот, чего они не знают и не умеют делать.

Методы и приемы, используемые в грамматических школах, не воспринимались учениками общеобразовательных школ, которых следовало убедить в том, что изучаемые ими предметы имеют практическую ценность. Следствием этого стали методические дебаты, развернувшиеся среди учителей, и пристальное внимание к сфере преподавания иностранных языков со стороны правительства.

В официальном отчете Королевской Инспекции (Her Majesty Inspectorate) за 1977 год, обследовавшей 10% общеобразовательных школ по всей стране (83 из 831), были обнародованы неутешительные выводы:

- школьники не демонстрируют достаточной компетенции во всех четырех языковых навыках (чтении, аудировании, говорении, письме);

- цели обучения не соответствуют уровню среднего ученика (завышены), не говоря уже о школьниках с низким уровнем обучаемости;

- на уроках иностранного языка очень большой процент использования родного (английского) языка;

- деление школьников на три группы в зависимости от способностей приводит к тому, что к четвертому году обучения в средней школе (14-15 лет) многим более 30% учеников продолжают изучать СИЯ [6. С.8].

В Британском образовательном контексте СИЯ считались и считаются традиционно трудным предметом. На экзаменах по СИЯ школьники получали более низкие баллы, чем по другим дисциплинам. Согласно опросу, проведенному среди британских школьников, 36% учащихся назвали СИЯ самым трудным школьным предметом, а 62% ранжировали СИЯ в тройке самых трудных дисциплин. Причиной этого многие считали существующую экзаменационную систему. Она же вызывала основные нарекания со стороны преподавателей, а именно экзамен на аттестат о среднем образовании обычного уровня (General Certificate Of Education O-level), основанный на переводах и сдаваемый лишь 20% школьников, т.е. самыми способными. Причем большинство учащихся сдавали экзамен лишь на 4 балла (высший балл 1) [4. С.69].

Экзамен на аттестат об общем среднем образовании по иностранным языкам основывался на коммуникативном подходе к обучению СИЯ с использованием аутентичных материалов. Программы по подготовке к сдаче экзамена и экзаменационные материалы включали перечень устных тем по двум уровням: базовому и повышенному, лексический минимум как для рецептивной, так и для продуктивной компетенции, список структур и грамматических явлений, образцы экзаменационных работ для оценки всех четырех языковых навыков, а также процедуры и критерии оценивания. Экзамен был опробован в 1987 году, а с 1988 года он полностью заменил предшествующие версии [8. С.48-49].

Что же касается других основных предметов, то здесь наблюдается такая картина. Многие международные исследования по содержанию образования показывают, что в Великобрита-



тании, по сравнению с такими странами, как Германия, Франция, Япония, сравнительно небольшой процент молодёжи, получающей диплом об окончании неполной средней школы в 16 лет, имеет хорошие и удовлетворительные оценки по математике, родному языку и одной из естественно - научных дисциплин:

<u>Страна</u>	<u>Процент</u>
Германия	62
Франция	66
Япония	50
Великобритания	27

Из приведённых цифр [7. С.10]. видно, что отставание Великобритании от ряда других стран в охвате молодёжи образованием настолько разительно, что не оставляет сомнений в необходимости принятия мер в этой области. Отчасти подобное положение дел объясняется такими традициями английского образования, как деление детей на способных и неспособных к обучению.

Необходимость коренного пересмотра традиционной системы обучения признают некоторые педагоги Англии. Однако большинство выступают против полной замены сложившейся системы, мотивируя это тем, что традиционная система наряду с отрицательными содержит также много положительных сторон, и поэтому необходимо просто модернизировать существующие учебные программы и методы обучения при условии сохранения прежней учебной основы [5. С.26].

Вернёмся к изучению иностранных языков. Говоря о реформировании преподавания СИЯ в Великобритании, нельзя не упомянуть Закон об образовании 1988 года. Акт об образовании 1988 года подготовил центральную национальную учебную программу – the National Curriculum. Отстаивая необходимость для всех школ этого документа, тогдашний министр просвещения Кеннет Бейкер приводил, в частности, следующий довод: “Очень важно иметь взаимосогласованные цели... Только в этом случае система обретёт целенаправленность и избавится от расплывлённости... Мы не можем позволить себе более иметь систе-

му, в которой учителя решают, чему обучать учеников, не соотнося этого с национально согласованными целями.” [10. С.62].

До введения этого плана в Англии и Уэльсе составление школьной программы было целиком возложено на учителей и директоров. В начальной школе учитель коллегиально с другими учителями и директором решали, каким предметам обучать детей, какие методы использовать, какую вводить программу и каковы должны быть критерии оценок. В средней школе главным образом директор определял круг изучаемых предметов, время, которое должно быть затрачено на изучение того или иного предмета, также консультируясь с коллегами. На практике определяющим в выборе предметов становился факт того, чему из года в год обучали в той или иной школе.

Именно благодаря этому закону впервые в Великобритании появилась Национальная учебная программа (National Curriculum) и понятия ключевые этапы обучения (Key Stages), охватывающие весь период обязательного образования (5-16 лет), а изучение иностранных языков в средних школах стало обязательным до 16-ти лет.

1 августа 1992 года была принята Национальная учебная программа по иностранным языкам (National Curriculum for Modern Foreign Languages), определившая цели, задачи и содержание предмета «иностраннй язык» в средней школе. До ее принятия решение о том, чему и как учить, принимали местные органы образования, учебные заведения и непосредственно сами преподаватели. Несомненно, как инструмент, нацеленный на то, чтобы сделать обучение иностранным языкам более систематизированным и последовательным, она оказала большое влияние на преподавание данного предмета в школе. В программе провозглашались следующие принципы обучения иностранным языкам:

- 1) принцип коммуникации в процессе обучения на целевом (иностранном) языке;
- 2) принцип развития языковых умений;
- 3) принцип развития обучающих стратегий в изучении языка;
- 4) принцип изучения культуры стран изучаемого языка.

Кроме того, программа определяла уровни развития и критерии оценки языковых навыков на каждом ключевом этапе обучения, а также предлагала семь широких тематических категорий, в ходе изучения которых должно было происходить развитие языковых навыков [8. С.52- 53].

Полтора десятилетия, прошедшие после принятия Национальной учебной программы, ознаменовались непрекращающимися спорами, дебатами и дискуссиями. Большинство преподавателей, родителей, чиновников от образования признают положительную роль образовательных реформ конца 1980-х, которые, однако, не смогли в полной мере решить существующие в области британского образования проблемы и привели лишь к временному подъему в этой сфере.

Один из главных вопросов, до сих пор волнующих широкую общественность: а нужно ли вообще изучать иностранные языки в средней школе? Поскольку роль английского языка как средства международной коммуникации общепризнанна, следовательно, юным британцам совершенно не обязательно изучать иностранные языки, и этот предмет должен быть отнесен к разряду факультативных – такие установки по-прежнему бытуют в английском обществе. Конечно же, они в корне неверны.

Роль иностранных языков в личностном, социальном, культурном и общем лингвистическом развитии учащихся не вызывает сомнений. Кроме того, обучение СИЯ очень важно для привития молодым людям таких навыков, как умение пользоваться справочными материалами (например, словарями), умение использовать информационные технологии (аудио, видео, Интернет), умение работать с другими людьми. С этой точки зрения СИЯ могут рассматриваться как мощный инструмент по подготовке учащихся к взрослой жизни.

В 1998 году было осуществлено независимое обследование средних школ, финансируемое Фондом Наффилда (Nuffield Foundation). Целью исследования было выяснить:

- какова будет потребность в изучении иностранных языков в Соединенном Королевстве в следующие 20 лет исходя из экономической, стратегической, социальной, культурной ситуации и стремлений граждан?

-соответствует ли современная политика государства в этой области и принимаемые меры данным потребностям?

Как и 20 лет назад, выводы оказались неутешительными. В 2000 году более полумиллиона британских учеников средних школ выбрали иностранные языки в качестве экзамена на аттестат об общем среднем образовании (341004 – французский, 133659 – немецкий, 49973- испанский). Самым сенсационным оказалось тот факт, что лишь 10% школьников продолжили изучать иностранные языки через год, когда этот предмет стал обязательным [11. С.4-5]. (Напомним, что в середине 1970-х число учащихся, изучающих СИЯ факультативно, составляло 33%). Последствиями отказа школьников изучать СИЯ стало закрытие многих языковых отделений английских университетов и острая нехватка квалифицированных учителей иностранного языка в средних школах.

Рекомендации фонда Наффилда по улучшению положения дел в языковой сфере включали следующее:

- признать владение иностранным языком одним из ключевых навыков;
- разработать национальную политику Великобритании в области СИЯ;
- совершенствовать процесс преподавания СИЯ в средних школах;
- сделать языки особым компонентом программы для учащихся 16-19 лет;
- реформировать преподавание и финансирование иностранных языков в высших учебных заведениях;
- установить национальные стандарты для языковых компетенций;
- использовать современные информационные технологии в процессе обучения СИЯ [11. С.8].

В 2001 году Совет Европы опубликовал документ «Общеввропейские компетенции владения языком: изучение, преподавание, оценка». (Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment) Этот документ явился кульминацией работы, начатой Советом Европы еще в 1971 году, и был адресован всем лицам, участвующим в процессе обучения лю-

бому иностранному языку. Данный документ преследует две основные цели:

1) побудить преподавателей иностранных языков и учащихся задуматься над совершенствованием процесса изучения иностранных языков;

2) облегчить профессиональное общение между преподавателями относительно целей изучения языка и путей их достижения.

В Общеввропейских компетенциях даны рекомендации по планированию программ изучения языков, по содержанию языковой аттестации и критериев ее оценки, по планированию самостоятельного изучения языка. Кроме того, в этом документе разработана система уровней владения языком (6 крупных уровней) и основные аспекты владения языком по шести уровням.

Отношение к этому документу в среде участвующих в процессе обучения СИЯ в Великобритании можно выразить словами Б. Джоунса: «Фонд Наффилда дал рекомендации, Совет Европы – программу действий, теперь дело только за нами».

Итак, рассматривая процесс реформирования преподавания СИЯ в средних школах Великобритании во второй половине XX века, можно отметить следующие тенденции:

1) СИЯ стали обучать всех учащихся средних школ независимо от уровня способностей;

2) в сфере методики произошел полный отказ от использования грамматического переводного метода и переход к коммуникативному обучению СИЯ;

3) произошли изменения в экзаменационной системе, а именно, переход к «положительному» оцениванию знаний учащихся;

4) появились единые государственные стандарты в области СИЯ;

5) было введено раннее обучение СИЯ (с 7 лет);

6) отсутствие мотивации и желания у большинства британских школьников изучать СИЯ.

### Библиографический список

1. Борисова, Е.М. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка [Текст] / Е.М.Борисова // Deutch Kreative. – 2004. - № 3.
2. Воскресенская, Н.М. Реформы школьного образования в Великобритании [Текст]/Н.М.Воскресенская// Советская педагогика. -1991. - № 8.
3. Кэй, С.Э.Преподавание иностранных языков в Великобритании: методические и политические дебаты [Текст] /С.Э.Кэй// Иностранные языки в школе. – 1996. - № 2.
4. Adams J. The politics and impact of the GCSE and coursework, in Learning to Teach Modern Foreign Languages in the Secondary Schools [Текст]. London: Изд-во Routledge Falmer, 2001.
5. Brian Simon. Education and the Social Order. British Education Since 1944 [Текст]. London: Изд-во Lawrence and Wishart. 1995.
6. Department of Education and Science. Modern Languages in Comprehensive Schools [Текст]. London: Изд-во HMSO, 1977.
7. Green A., Steedman H. Education Provision, Educational Attainment and Needs of Industry [Текст]. London: Изд-во Education, 1993.
8. Jones B. Modern Languages: Thirty years of change, in Learning to Teach Modern Foreign Languages in the Secondary Schools[Текст]. London: Изд-во Routledge Falmer, 2001.
9. Hawkins E. Drop out from language study at age 16+, in Learning to Teach Modern Foreign Languages in the Secondary School [Текст]. London: Изд-во Routledge Falmer, 2001.
10. Mr. Baker's Dream of a National Curriculum [Текст]. London: Изд-во Education, 1987, V.169, № 3,
11. Nuffield Languages' Inquiry. Languages: The Next Generation. Nuffield Foundation [Текст]. London: Изд-во Education, 2000.

© Н.А. Смирнова

#### Рефлексивное наблюдение урока в целях повышения профессионального опыта

На современном этапе обучения характерным признаком развития общества является острая потребность в профессио-

нально подготовленных кадрах. Переход к рыночной экономике повышает требования к подготовке высококвалифицированных педагогов, к содержанию образования, а также к качеству этого образования.

В соответствии с Законом «Об образовании» Российской Федерации в качестве одной из важнейших выделяется проблема формирования профессионально компетентной личности педагога, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость педагогической деятельности, нести ответственность за ее результаты.

В связи с этим перед средними и высшими педагогическими учебными заведениями стоит задача подготовить учителя с высоким интеллектом и уровнем самосознания, способного к концептуальному мышлению, творческой деятельности и готового к самостоятельному управлению собственной профессиональной деятельностью, что позволит ему более эффективно взаимодействовать с обучающей средой, быть активным субъектом профессионально-педагогической деятельности. Решение этих задач предполагает наличие гибкой, открытой, вариативной системы образования, требует перехода на новые педагогические технологии, обеспечивающие не только владение будущим учителем суммой накопительного объема знаний, сколько формирование его способностей к саморазвитию и умению быть готовым к проявлению своих личностных сил.

Современные ученые считают, что составляющей процесса становления образовательной среды вуза является рефлексивная деятельность.

Механизм формирования рефлексии как личностного образования обусловлен коллективным характером трудовой деятельности, так как человек познает себя, всматриваясь в другого. Рефлексия - не просто знание и понимание другого, но знание того, как другой понимает «рефлексирующего» индивида.

В этом смысле рефлексия – это своеобразный удвоенный процесс зеркального отражения индивидами друг друга. Это взаимоотражение, содержанием которого является субъективное воспроизведение внутреннего мира партнера по взаимодействию, причем в этом внутреннем мире, в свою очередь, отражает-

ся внутренний мир первого индивида (сущность такого осознания получила в литературе название «Марксово зеркало»).

Лишь на основе взаимодействия с другими, когда человек старается понять мысли и действия другого и когда он оценивает себя глазами этого другого, он оказывается в состоянии рефлексивно отнестись и к самому себе.

В процессе наблюдения рефлексия помогает «войти» в ход решения задачи другого человека, осмыслить его, понять содержание, в случае необходимости внести необходимую коррекцию или стимулировать новое направление решения.

В таком понимании рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления.

Проблемы, которые исследуются в данном процессе, в рамках деятельности преподавателя включают выяснение и понимание того, что произошло на занятии, как и почему это случилось, что было правильным или неправильным, какой результат был достигнут, какие изменения можно внести, чтобы в следующий раз эффективнее достигнуть поставленной цели занятия, и как использовать полученный опыт в других подобных ситуациях.

Таким образом, рефлексия для преподавателя – это возможность влиять на формирование собственного знания через анализ ситуаций обучения и его внедрения в обучение в процессе наблюдения за ходом деятельности другого преподавателя.

Конечно, опытный преподаватель способен автономно, самостоятельно рефлексировать по поводу своей деятельности, стремясь найти пути к самосовершенствованию. Начинаящим специалистам легче приобретать опыт рефлексии в коллективном взаимодействии, осуществляющемся в процессе рефлексивного наблюдения урока.

При этом при взаимопосещении занятий нет необходимости делать полный анализ занятия, достаточно определить конкретный объект и проводить наблюдение и рефлексия в рамках его значения по данному конкретному занятию.



Рассмотрим, как может быть организовано рефлексивное наблюдение в рамках урока иностранного языка целью, которого является метаязык преподавателя. Термин метаязык может иметь множество различных значений, но в нашем случае он обозначает язык, которым преподаватель пользуется, общаясь со студентами, в отличие от языка, изучаемого на занятии.

К сожалению, наши студенты имеют мало возможности слышать речь носителей языка. Поэтому очень важно, как преподаватель пользуется иностранным языком на занятии. На занятиях его речь имеет несколько функций. Во-первых, дидактическая речь преподавателя иностранного языка выступает как вербальное средство реализации педагогического взаимодействия, во-вторых, речь преподавателя является для студентов источником для подражания. Поэтому для рефлексивного наблюдения можно определить такую цель – собрать и проанализировать информацию о метаязыке преподавателя на занятии, выявить, какие средства могут помочь студентам понять преподавателя; как язык, которым преподаватель пользуется на занятии, помогает студентам изучать иностранный язык.

Наблюдение по данному заданию лучше проводить в группах начального уровня изучения языка, лучше, если это будет занятие, цель которого введение новых лексических единиц.

Во время наблюдения необходимо собрать и зафиксировать образцы речи преподавателя, их коммуникативную цель, кратко описать контекст с целью определения его относительной ценности в контексте обучения языку.

Традиционно принято упрощать речь, чтобы обучаемые могли все понять. Не всегда, однако, такая адаптация адекватна уровню владения языком студентами. Кроме того, в научных кругах высказываются мнения о том, что язык преподавателя должен быть аутентичным. Возникает вопрос, до какой степени может быть адаптирован язык преподавателя на уроке. Будет ли адаптация как педагогическая стратегия противоречить принципам коммуникативного подхода в обучении языку? Чтобы осмыслить и попытаться ответить на эти вопросы, фиксируя образцы речи преподавателя, следует отмечать, как, по вашему мнению, записанную фразу произнес бы носитель языка.

Во время наблюдения урока необходимо зафиксировать не менее пяти образцов речи преподавателя, определить и записать ваше понимание коммуникативной цели каждого образца, кратко описать контекст и дать возможный вариант того, как этот образец мог быть сказан носителем языка.

Вся эта информация подлежит осмыслению «как?», «почему?» и «а что если?», и возникшие вопросы должны быть коллективно обсуждены после занятия.

Так, например, обсуждая вместе с преподавателем выписанные фразы, сопоставляя свое восприятие с тем, что имел в виду преподаватель, решают, всегда ли речь преподавателя была целесообразной; сразу ли студенты понимали, что требовал от них преподаватель; что было сделано/не сделано, чтобы студенты поняли преподавателя, какие из высказываний преподавателя могли бы послужить речевым образцом. Осмыслению в этом случае подлежит уровень метаязыка в сравнении с аутентичным языком; степень адаптации и ее целесообразность; средства, способствующие лучшему пониманию.

Как мы уже отмечали, объектом наблюдения может быть не все занятие в целом, а отдельные его аспекты. Для тех, кто преподает иностранные языки, вероятно, важным будет понаблюдать и отрефлексировать такие проблемные аспекты, как реакция на ошибки в речи студентов, с осмыслением вопросов о том, когда, как и каким образом исправлять ошибки студентов, как помочь студенту понять свою ошибку и больше ее не допускать, как использовать невербальную опору в процессе реагирования на ошибку; можно понаблюдать за работой студентов на занятии и попытаться осмыслить, от чего зависит активность и желание студентов сотрудничать с преподавателем, какие стратегии могут быть применены на уроке для мотивации студентов к продуктивной деятельности. Часто мотивация зависит от способов педагогического общения преподавателя со студентами. Результаты рефлексии педагогического общения на занятии могут оказать большее влияние на эффективность обучения. Наблюдение за организацией взаимодействия студентов друг с другом на занятии может привести к пониманию и осмыслению необходимых изменений, которые приведут к лучшим результа-

там. На занятии важно все, и даже использование доски в аудитории может сказаться на результативности обучения.

Посещая занятие коллеги, важно не просто поставить галочку в индивидуальном плане, а следует использовать время наблюдения с пользой и для себя и для коллег.

### Библиографический список

1. Артюшина, Л.А. Рефлексивные умения: педагогическая сущность [Текст] / Л.А. Артюшина // Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М.А. Викулиной. – Вып.4. – Н. Новгород, 2006 – С.60-65.
2. Бессонова, И.Г. Модель формирования профессиональной рефлексии будущего педагога [Текст]/И.Г.Бессонова// Сибирский педагогический журнал.– №1. – 2007. – С.176–183.
3. Крашенинникова, Н. Б. Развитие педагогической рефлексии как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: на материале педагогического колледжа [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.Б. Крашенинникова. - Н. Новгород, 2000.-С.207 .
4. Лехциер, В.Я. “Собственный путь в движущихся песках” (рефлексивная модель обучения как подход к профессиональному развитию преподавателя английского).
5. Сайгушев, Н. Я. Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Н.Я.Сайгушев. - Магнитогорск, 2002. - С. 408 . - С. 350-384 .
6. Соколова, Л.А. Рефлексивный компонент деятельности как необходимое условие развития учителя и учащихся[Текст]/Л.А.Соколова// ИЯШ. – 2005. - № 1.
7. Posner, G. J. (1996). Field experience: A guide to reflective teaching. (4th ed.). New York: Longman Publishing Company.
8. Mewborn, D. S., & Wilson, P. S. (1999). Do you see what I see? Helping preservice teachers develop their powers of observation, insight, and reflection. San Francisco, CA: Paper presented at the research pre-session of the 77th annual meeting of the National Council of Teachers of Mathematics.

9. Parrott M. Tasks for Language teachers. A resource book for training and development. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Wallace, M.J. Training foreign language teachers. A reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press.

© М.Д. Стрекалова

**Особенности обучения студентов младших курсов языкового  
вуза работе с иноязычным художественным текстом  
в рамках курса «Домашнее чтение»**

Понятие «умение читать» предполагает умение варьировать различные стили чтения в зависимости от цели, которую ставит перед собой читающий. Владея различными приёмами, умениями и навыками чтения, опытный чтец по-разному их комбинирует, используя каждый раз те из них, которые наиболее эффективны в том или ином конкретном случае.

Е.И. Пассов вводит в своих исследованиях понятие «зрелого чтеца» и выделяет следующие умения чтения, характеризующие его:

- умение выделять в тексте его отдельные элементы: основную мысль, ключевые слова, наиболее существенные и значимые для развития сюжета факты;
- умение прогнозировать на смысловом уровне, обобщать, синтезировать информацию, выделять в тексте главное и второстепенное;
- умение соотносить друг с другом отдельные части текста, устанавливать связи между фактами, выстраивать их в логической/хронологической последовательности, группировать факты по какому-либо признаку;
- умение извлекать из текста фактическую информацию, понимать прочитанное на уровне смысла;
- умение выводить собственные суждения на основе прочитанного текста, устанавливать идею и замысел автора, выраженные в тексте имплицитно;
- умение интерпретировать текст [4. С. 31].

Студенты младших курсов языкового вуза ещё не являются «зрелыми чтецами» в полной мере, однако одна из важней-

ших задач обучения иностранному языку на настоящем этапе обучения состоит в формировании и развитии у них перечисленных выше умений, и эта задача превосходным образом реализуется именно на материале текста для домашнего чтения: в данном случае чтение выступает скорее в качестве *средства обучения* и используется как дополнение к предлагаемым на занятии упражнениям, заданиям и текстам.

Н.В. Барышников в своём исследовании выделяет несколько особенностей понимания иноязычного текста, характерного для несовершенного владения иностранным языком [1. С. 83].

Во-первых, для несовершенного владения иностранным языком свойственен линейный путь понимания, обусловленный ошибочным представлением учащихся о том, что текст состоит из определенной цепи предложений и отдельных слов и поэтому для понимания последнего, по их мнению, важно узнать значения каждого слова. Линейное нанизывание значений изолированных лексических единиц является одной из основных причин недостаточного понимания иноязычных текстов.

Как следует из анализа ряда психологических исследований, понимание отдельных слов и предложений не тождественно пониманию смысла читаемого текста. Каждое предложение включает в себя значение предыдущего, в результате чего имеет место «вливание» смыслов (Л.С. Выготский). Для обучения успешному пониманию текста необходима, следовательно, ориентировка на рецепцию не отдельных слов и предложений, а более крупных коммуникативных блоков. «Сущность процесса понимания текста заключается в операциях перехода от одного осмысленного элемента текста к другому» [2. С.170].

Вторая особенность заключается в том, что на аналитико-синтетическом уровне смыслового восприятия текста чаще всего происходит не узнавание лексических единиц и грамматических структур, а их опознавание, в результате чего снижается уровень понимания. Эта характерная черта несовершенного восприятия иноязычного текста проявляется в результатах самоанализа учащихся, когда они свидетельствуют о понимании отдельных слов и фраз в тексте, но при этом не могут понять содержание текста целиком.

В соответствии с указанными выше особенностями, характерными для несовершенного, «незрелого» чтеца, можно сформулировать несколько важных принципов отбора текстов для домашнего чтения.

Одним из главных условий успешного формирования черт «зрелого чтеца» является *тщательный отбор* произведения для домашнего чтения. При отборе книг для домашнего чтения нельзя не учитывать ограниченности языкового материала, которым владеют студенты, а также последовательность его «поступлений» на занятиях по практике устной и письменной речи. Это требует постоянного согласования дополнительных источников с основным учебником по линии тем, ситуаций, словаря, грамматических явлений. В этом случае домашнее чтение превращается в своего рода «второй концентр, включающий тексты, в которых встречаются варианты речевых ситуаций, уже бывших в опыте студентов и требующих как понимания при чтении, так и использования при обсуждении прочитанного ранее усвоенного по основному учебнику материала в видоизменённых комбинациях» [З. С.179].

Серьёзную методическую проблему представляет собой степень *аутентичности* текстов. Довольно длительное время в методике обучения иностранному языку была распространена адаптация художественных текстов, главным образом по линии упрощения и изъятия экспрессивных и образных языковых средств. Это действительно облегчает понимание текста, но одновременно устраняет его эстетическую ценность. Думается, что в языковом вузе более приемлемы другие виды подготовки текстов для работы с ними: пояснение описываемых явлений, реалий, особенно страноведческого, исторического, географического характера, раскрытие значений слов и грамматических конструкций в виде пояснений на полях страницы текста или в виде постраничных сносок. Особое значение приобретает здесь и создание фоновых знаний, которые студенты накапливают в процессе подготовки к работе с текстом.

Следующий критерий отбора текстов для чтения вытекает из предыдущего: сохраняя свою аутентичность, текст, тем не менее, должен характеризоваться *доступностью* языковой и содержательной формы. Сущность данного критерия включает-

ся в соответствии текстового материала познавательным силам, возможностям человека, подготовленности читателя и его возрастным особенностям, уровню его знаний. К параметрам, по которым определяется доступность текстов, можно отнести речевую форму (описание, повествование, рассуждение и т.д.), тему, содержание, языковой материал, композицию (логико-семантическую схему), архитектуру (внешнее оформление) и объем текста. Даже очень интересный текст, если он содержит непреодолимые трудности, теряет в глазах студентов всякую привлекательность.

Однако текст не должен быть и слишком простым. Способность к преодолению трудностей различного характера основывается на владении определённым комплексом элементарных умений, развитие которых целесообразно на текстах, способствующих этому. Умения, составляющие стратегии преодоления определенной трудности, отрабатываются вначале изолированно на одном или нескольких текстах в различных режимах взаимодействия участников процесса учения-обучения, а затем в комплексе апробируются студентом при самостоятельной работе с текстом. Благодаря постепенному и последовательному увеличению в текстах объёма семантической, синтаксической, предметно-логической и социокультурной информации происходит «дозированная» конфронтация студента с трудностями различного характера, благодаря чему постепенно выстраиваются личностные стратегии автономного иноязычного чтения и формируются умения чтения, свойственные «зрелым чтецам».

Как правило, на младших курсах языковых факультетов студенты читают произведения, принадлежащие перу авторов XIX либо начала XX века. Безусловно, произведения, написанные столетие назад, не могут претендовать ни на объективное отражение современной действительности, ни на абсолютное соответствие языковой формы произведения нормам и правилам, которым следуют сегодняшние носители языка. Однако думается, что данные произведения более, нежели современные, отвечают требованиям, предъявляемым к текстам по домашнему чтению, в силу того, что с точки зрения языковой и стилистической доступности текста на младших курсах лингвистического вуза уместнее читать произведения, написанные на «классиче-

ском» английском языке (т.н. “Queen’s English”): с одной стороны, потому что именно классическую грамматику мы проходим в рамках курса практики устной письменной речи английского языка, а в современных произведениях нередко наблюдается тенденция к упрощению за счёт изменения правила классической грамматики, а с другой потому, что язык современных произведений английской литературы отличается обилием сленговых выражений, жаргонизмов, эвфемизмов и сокращений, затрудняющих понимание текста. А поскольку мы имеем дело со студентами младших курсов, ещё не являющимися «зрелыми чтецами», одним из определяющих критериев выбора произведения для чтения являлся критерий языковой и стилистической доступности текстов. Кроме того, вопросы, проблемы, поднятые в избираемых для курса «Домашнее чтение» романах, полностью отвечают программе обучения на факультете иностранных языков, поскольку темы «Образование», «Искусство», «Театр», «Карьера» и др. подробно изучаются на младших курсах языковых факультетов, не говоря уже о таких темах, как «Великобритания» и «Лондон», вследствие чего обучение работе с иноязычным художественным текстом гармонично сочетается с формированием умений говорения, письма, литературного перевода и т.д. на занятиях по иностранному языку.

Таким образом, необходимо учитывать особенности не совершенного владения иностранным языком, характерного для студентов младших курсов лингвистического вуза при обучении последних чтению художественных текстов на иностранном языке. При грамотном и компетентном отборе произведения для чтения, а также с помощью чётко выстроенной системы упражнений формирование умений «зрелого чтения» на иностранном языке становится вполне осуществимым, а ведь именно этот комплекс умений представляет одну из важнейших задач обучения иностранному языку в лингвистическом вузе.

### **Библиографический список**

1. Барышников, Н.В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком (французский язык как второй иностранный, средняя школа) [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Н.В. Ба-



- рышников. – Пятигорск, 1999. – С. 530 .
2. Брудный, А.А. К проблеме понимания текста [Текст] / А.А. Брудный // Исследования речемыслительной деятельности: сб. науч. тр. – Алма-Ата: КГПИ, 1974. – С.194 .
  3. Кувшинова, Е.С. Отражение взаимосвязанного обучения чтению и устной речи в пособии по домашнему чтению / Е.С. Кувшинова // Взаимодействие рецепции и репродукции в обучении иностранным языкам. - М., МГПИИЯ им. М.Тореза, 1980. – С. 177-190.
  4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – С.223 .

© М.В. Федотова

### **Применение модульной технологии в обучении грамматике немецкого языка на уровнях В 1, В 2 европейской шкалы требований**

Понятие модуль используется в различных областях (например, модуль космического аппарата, модуль торгового центра, мебельный модуль, модульная реклама), что вытекает из самого общего толкования этого слова, которое понимается как относительно самостоятельная часть какой-либо системы, организации, устройства, взаимозаменяемая с другими частями и образующая с ними единое целое [5. С.361].

В последние десятилетия понятие модуля используется в сфере образования применительно к построению образовательных программ и структурированию учебной информации. Модуль в образовательном процессе имеет широкое (совокупность дисциплин, объединенных на базе логической и методической связи, блок дисциплин) и узкое (логически завершенная часть семестрового курса/раздела/главы/ темы, которая заканчивается определенным видом контроля) толкование [2].

Грамматика в силу её значимости для практического владения таким специфическим инструментом, как язык, является обязательным разделом подготовки специалиста по иностранному языку, даже будучи интегрирована в дисциплину «практика устной и письменной речи иностранного языка» [7].

Подача грамматического материала в курсе практической грамматики немецкого языка на языковом отделении, основывающаяся на системном описании грамматических явлений, содержит элементы модульности (в узком смысле). Освоение обучающимися содержательной и формальной стороны грамматических категорий немецкого языка и формирование на этой основе грамматических знаний, умений и навыков происходит блоками: блок глагол, блок существительное, блок прилагательное, блок местоимение и так далее. Эти блоки могут быть взяты за основу формирования дидактических модулей. Основанием формирования дидактического модуля является дидактическая единица, понимаемая как «логически самостоятельная часть учебного материала, по своему объему и структуре соответствующая таким компонентам содержания, как понятие, теория, закон, явление, факт, объект» [ 6].

Технология модульного обучения характеризуется тем, что обучающий модуль представляет собой законченный блок информации с программой действий и методическими рекомендациями, обеспечивающими достижение поставленных дидактических целей [ 4]. Исходя из определения модуля (в узком смысле), согласно которому - это «унифицировано структурированный, логически завершённый объём материала, дающий первичное приобретение некоторых теоретических и практических навыков для выполнения какого-либо вида работ» [2], логично было бы структурировать дидактический (макро)модуль грамматика на подмодули (В.В.Карпов)/микромодули (И.А.Зимняя) грамматических подсистем и отдельных грамматических категорий. В макромодуле грамматика должны быть интегрированы морфология и синтаксис

Уместно задать вопрос, в чем заключаются основные отличительные черты блочно-модульного принципа преподавания. Ответ состоит в том, что модульное обучение предполагает жесткое структурирование учебной информации, содержания обучения и организации работы учащихся. Обязательной составляющей учебного модуля является оценивание уровня его освоения обучающимися. Систему контроля и оценки достижений учащихся М.А.Чошанов рассматривает в качестве одного из главных элементов модульного обучения [9].

Существуют различные модели компоновки знаний внутри модуля, например фреймовая модель [1], а также логическая модель, продукционная модель, модель семантической сети [3]. Справедливо указывается, что дидактические модули различных дисциплин могут иметь свою специфику [4]. Н.А.Синелобов предлагает использовать применительно к лингвистическим явлениям комплексные дидактические модули с трехступенчатой подачей материала:

1. Ступень адаптации - объяснительно-подготовительная (преобладающие методы: слово учителя, рассказ, беседа, анализ грамматического материала).

2. Ступень трансформации - объяснительно-закрепительная (преобладающие методы: беседа, анализ грамматического материала, конструирование предложений).

3. Ступень моделирования - повторительно-обобщающе-контрольная или творческая (преобладающие методы: анализ грамматического материала, конструирование предложений) [8. С.294].

Технология модульного обучения имеет положительные стороны, среди которых называются использование активных методов организации учебной деятельности, высокий уровень самостоятельности студентов при добывании знаний, познавательная самостоятельность студентов. Осложняющим моментом данной технологии является трудоемкость изготовления модулей, необходимость дополнительных профессиональных знаний у преподавателя, которые требуются для разработки эффективных модулей [9, 4].

Конструирование учебного модуля включает в себя отбор материала и логическую схему его развертывания, соотношение учебного материала с уровнем познавательного и жизненного опыта студентов, оценивание материала с позиции обучаемого, методическое его оформление вплоть до разработки приемов и оформления модульного пакета [3. С.54]. Коммуникативная значимость отдельных лексико-грамматических категорий и их вес в создании речевых высказываний могут влиять на соположение микромодулей в процессе обучения практической грамматике уровня В 2. Различные грамматические концепции по-разному оценивают роль имени существительного и роль глаго-

ла в общей системе языка и речи. Это отражается на последовательности соответствующих содержательных блоков в описательных грамматиках: они начинаются либо с описания имени существительного, либо с описания глагола. Другой факт переоценки коммуникативной значимости грамматической формы при обучении немецкой грамматике – это функциональная значимость глагольной формы перфект в современном немецком языке. Перфект признается новейшими коммуникативно-ориентированными немецкими грамматиками как более значимая по сравнению с формой претерит, так как реально более часто используется в устной коммуникации. Целесообразно поэтому обучение средствам выражения временных отношений и обозначению действия в прошлом начинать с перфекта. Соответствующие микромодули должны занять свое место в макро-модуле грамматика с учетом функциональной значимости элементов грамматической системы.

#### **Библиографический список**

1. Афанасьев, В.В. Дидактический модуль курса стохастики (II семестр) [Текст]/В.В.Афанасьев. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2000.
2. Ковтун, Е.Н, Родионова, С. Е. Научные подходы к созданию образовательно-профессиональных программ на модульной основе в сфере гуманитарного образования. Информационный бюллетень № 10 Совета по филологии: учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию [электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://www.philol.msu.ru/~umo/include.php?url=92.htm>
3. Лаврентьев, Г.В., Лаврентьева, Н.Б. Сложные технологии модульного обучения [Текст]/Г.В.Лаврентьев // учеб.-метод. пособие / Алт. гос. ун-т. - Барнаул, 1994.
4. Махаева, Т.П. Некоторые вопросы использования технологии модульного обучения в процессе преподавания геометрии в вузе. Труды конференции МОНА-2001 [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://edu.secna.ru/main/review/2001/n3/MONA2001/>
5. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского язык [Текст] – М., 1999.

6. Орчаков, О.А., Калмыков, А.А. Глоссарий по дистанционному образованию [Электронный ресурс]. – Режим доступа. - [http://www.mifp.ru/pedagogika/Ibk/IBI/distkurs/hip\\_dic/do/sr/s38.HTM](http://www.mifp.ru/pedagogika/Ibk/IBI/distkurs/hip_dic/do/sr/s38.HTM)
7. Программа профессиональной подготовки учителей немецкого языка [Текст] /отв. ред. Г.В. Яцковская. – М.: Goethe Institut Inter Nationes, 2002.
8. Синелобов, Н.А. Совершенствование процесса обучения синтаксису сложного предложения в общеобразовательных учреждениях с помощью создания обучающих компьютерных систем [Электронный ресурс]. – Режим доступа. - [http://2005.edu-it.ru/docs/?\\_href=docs](http://2005.edu-it.ru/docs/?_href=docs) [http://2005.edu-it.ru/docs/?\\_href=docs](http://2005.edu-it.ru/docs/?_href=docs)
9. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Электронный ресурс] - Режим доступа. - [http://www.pedlib.ru/Books/2/0157/2\\_0157-27.shtml](http://www.pedlib.ru/Books/2/0157/2_0157-27.shtml)

*Научное издание*

**Язык и общество: Диалог культур и традиций – 2009**

**Материалы конференции «Чтения Ушинского»**

Редактор Л.К. Шереметьева  
Компьютерная верстка – Ю.В. Машонина

Подписано в печать 22.12.09  
Формат 60х90/16.  
Объем 22,1 п.л. Тираж 100 экз. Заказ 631

Редакционно-издательский отдел  
ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского»  
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ  
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44