

ГОУВПО «ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ВУЗОВСКАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ
МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМУНИКАЦИЙ

LINGUA MOBILIS

Научный журнал

№ 4 (30) 2011

Выходит 6 раз в год

Издается с 2006 г.

Челябинск

Главный редактор

Селютин Андрей Анатольевич – кандидат филологических наук, заведующий лабораторией межкультурных коммуникаций Челябинского государственного университета.

Зам. главного редактора, редактор перевода

Селютин Александр Анатольевич – кандидат филологических наук, зав. кафедрой языков и литературы Челябинского государственного института путей сообщений.

НАУЧНО- РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Шкатова Людмила Александровна – доктор филологических наук, профессор кафедры теории языка Челябинского государственного университета.

Демидов Олег Витальевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории массовых коммуникаций Челябинского государственного университета.

Квашнина Елена Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории языка Челябинского государственного университета.

Селютина Елена Александровна – кандидат филологических наук, ст. преподаватель кафедры русского языка и литературы Челябинской государственной академии культуры и искусств.

Редколлегия журнала может не разделять точку зрения авторов публикаций. Ответственность за содержание статей и качество перевода аннотаций несут авторы публикаций.

Адрес редакции: 454084, г. Челябинск, пр. Победы, 162-в, к. 107

Группа журнала “Lingua Mobilis” на сайте vkontakte.ru

<http://vkontakte.ru/club7687624>

сайт www.linguamobilis.ucoz.ru

ISSN 1998-1546

© ГОУВПО «Челябинский
государственный университет»
© Лаборатория
межкультурных коммуникаций
© ООО «Энциклопедия»

Подписано в печать 11.05.11
Формат 60x84 ¹/₁₆. Бумага ВХИ 80 гр.
Объем: 12,8 усл.п.л.
Тираж 500 экз. Заказ 702

Отпечатано в типографии
“Два комсомольца”.
454084, г.Челябинск,
Комсомольский проспект, 2.

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫК ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Леонтьева К. И. К вопросу об английской рифме (на примере творчества Уистена Хью Одена)	7
Прохорова Е. А. О роли шрифтов и их функций в произведениях художественной литературы	18
Родина И. В. Los aspectos realistas de la lengua en las obras de Gabriel García Márquez	23

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Беличенко Н. А., Кичева И. В. Сложное синтаксическое целое как форма выражения категории уступительности	27
Коробкина Н. И. Эмоциональная картина мира и ее языковая репрезентация (на примере понятий «Добро» и «Зло»)	37
Кувалдина М. М. Роль иностранного языка при подготовке студентов вуза к межкультурной коммуникации	45
Надобко Ю. В., Никифорова Э. Ш. К вопросу о проявлении гендерного аспекта в художественном диалоге	51
Пителина М. В. К вопросу о методах изучения национальной специфики реализации категории модальности в рекламных текстах	55
Платонова Е. В. Понятие и виды регулятивов в дискурсе покаяния	60

ЛИНГВИСТИКА И ПЕРЕВОД

Плотникова Г. С., Сафарова И. А. Синонимия сложноподчиненных предложений с придаточными темпоральными и простых в русском и немецком языках	65
Рябичкина Г. В. Первый опыт австралийской субстандартной лексикографии в жизнеописании Дж. Г. Во «Memories of James Hardy Vaux»	70
Цой А. И. Динамичность стиля современной деловой переписки на английском языке	83

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА

Васичкина О. Н. Особенности обучения письменной профессиональной коммуникации	89
--	----

Гришина О. В. Формирование социальной компетенции будущих социальных работников как цель обучения иностранному языку	94
Жарикова Е. А. Особенности обучения второму иностранному языку в вузе	98
Залугина М. В. Использование игровых технологий при обучении немецкому языку в техническом вузе	102
Змейва Т. Е. Пути повышения эффективности обучения французскому языку для профессионального общения	106
Жречко Т. М. Коммуникативная обстановка на занятиях и роль коммуникативных заданий на уроках французского языка как средство интенсификации учебного процесса	118
Милованова Л. А. К вопросу о номенклатуре компенсаторных умений	124
Молодкина Е. В. Работа с текстом при обучении студентов неязыковых специальностей профессионально-ориентированному чтению	131
Мятлева М. И. Обучение профессионально-ориентированной лексике при работе с аутентичными текстами по специальности	134
Надобко Ю. В., Шандецкая Ю. Н. Использование интернет-ресурсов, аудио- и видеоматериалов в организации самостоятельной работы студентов при обучении ино-странным языкам	138
Паришуткина Т. А. Проблема комплексного и аспектного преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях России в 60-е годы XX века	144
Таницура Т. А. Активизация процесса обучения студентов неязыковых специальностей посредством использования электронного пособия	149
АННОТАЦИИ	154
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	161

CONTENTS

LANGUAGE OF FICTION LITERATURE

- Leontieva K. I.** To the question of English rhyme (on the base of Wystan Hugh Auden's works)7
- Prokhorova E. A.** About the Role of Fonts and Their Functions in Fiction Literature Works18
- Rodina I. V.** Los aspectos realistas de la lengua en las obras de Gabriel García Márquez23

LANGUAGE STUDIES

- Belichenko N. A., Kicheva I. V.** Complex Syntactic Construction as a Form of Expression of Concession27
- Korobkina N. I.** Emotional World Picture and Its Language Representation (by the Example of Notions "Good" and "Evil")37
- Kuvaldina M. M.** Role of Foreign Language while Teaching Cross-cultural Communication to Students45
- Nadobko Yu. V., Nikiforova E. Sh.** To the Question of Gender Aspect Revelation in Fiction Texts51
- Pitelina M. V.** To the Question of Methods of Teaching of National Specification of Realization of Category Modality in Advertising texts55
- Platonova E. V.** Notion and Kinds of Regulators in Discourse of Confession60

LINGUISTICS AND TRANSLATION

- Plotnikova G., Safarova I.** Synonymy of the complex and simple sentences in the Russian and the German languages65
- Ryabichkina G. V.** First Experience of Australian SubStandard Lexicography in Biography «Memoirs of James Hardy Vaux» by J.H. Vaux70
- Tsoy A. I.** Dynamics of Style of Modern Business Correspondence in English83

METHODOLOGY OF LANGUAGE TEACHING

- Vasichkina O. N.** "Specific features of teaching written speech of professional communication"89
- Grishina O. V.** Formation of Social Competence of Wouldbe Social Workers as a Purpose of Foreign Language Teaching94

Zharikova E. A. Peculiarities of Second Language Teaching in College	98
Zalugina M. V. Usage of Play Technologies in German Language Teaching in a Technical College	102
Zmeeva T. E. Ways of Effectiveness Increasing for French Language Teaching in Professional Communication	106
Krechko T. M. Communicative Environment at Lessons and Role of Communicative Tasks at French Language Lessons as a Means of Study Process Intensification	118
Milovanova L. A. To the Question of Nomenclature of Compensational Skills	124
Molodkina E. V. Work with Text while Teaching Professionally Oriented Reading to Students of Non-Language Specialities	131
Myatleva M. I. Teaching Professionally Oriented Vocabulary in Work with Authentic Special Texts	134
Nadobko Y., Shandetskaya Y. Internet-resources, audio-visual material in organizing student's self-studying in teaching foreign languages	138
Parshutkina T. A. The Problem of Complex and Aspect Foreign Language Teaching in Higher Educational Establishments of Russia in 1960-s	144
Tantsura T. A. Activization of Teaching Process for Students of Non-Language Specialities by Usage of Electronic Devices	149
ABSTRACTS	154
INFORMATION ABOUT AUTHORS	161

ЯЗЫК ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

К ВОПРОСУ ОБ АНГЛИЙСКОЙ РИФМЕ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА УИСТЕНА ХЬЮ ОДЕНА)

К. И. Леонтьева

В статье предложена классификация английских рифм по трём основным классам – метрические, строфические и эвфонические. Отдельно анализируется фоносемантический и ассоциативный потенциал рифмы.

Ключевые слова: классификация рифм; ассонанс; диссонанс; фоносемантика; принцип повторности и параллелизма; деканонизация рифмы.

В поэтическом тексте все формальные элементы становятся сутью смысловыми и непосредственно учувствуют в смыслогенерации – путем приращения дополнительных смыслов, актуализации интертекстуальных и ассоциативных связей, эмоциональных и экспрессивных коннотаций. Наиболее значимыми являются ритмический и фонетический ярусы формы. Рассмотрение ритмики не входит в цели данной статьи, а анализ проблем звуковой ткани в виду небольшого объема ограничивается только рифмой как наиболее концентрированным звукообразом.

В иностранном и отечественном стихосложении нет точного, последовательного определения понятия «рифма», как нет и итоговой классификации рифм. Различные стиховеды предлагают как позиционные [1, 2], так и функциональные трактовки [1, 3] рифмы. Поэтому рифму можно классифицировать по различным основаниям [1, 4, 5, 6]. Детальную классификацию можно найти в работах В. Я. Брюсова [6] и В. П. Москвина [4]. Английские исследователи также предлагают различные классификации и выделяют около 40 различных видов и подвидов рифм (с учетом качества рифмующихся звуков, позиции ударения, слогового объема слов и т. д.), потенциально возможных в английском языке [3, 7, 8, 9]. Среди них наиболее распространенными типичными видами (как и в русском стихосложении) являются следующие разновидности рифмы.

Метрические рифмы можно классифицировать по таким основаниям, как слоговый объем, место ударения и качество финального звука. В зависимости от слогового типа, т. е. числа слогов, выделяют мужские (1), женские (2), дактилические (3) и неравносложные рифмы или *semirhymes*, в которых не совпадает число слогов (4): (1) *He was my North, my South, my East and West, / My working week and my Sunday rest* («Funeral Blues»); (2) *Has it views of its own about money? / Are its stories vulgar but funny?* («O, Tell Me the Truth About Love»); (3) *Encased in talent like a uniform... / They can amaze us like a thunderstorm* («The Novelist»); (4) *I heard a lover sing / "Love has no ending* («As I Walked Out One Evening»).

По месту ударения можно выделить *восходящие* (мужские) (1) и *нисходящие* (женские) (2), дактилические (3) и гипердактилические), а также *неравноударные* (*wrenched stress rhyme, off-rhyme*) рифмы: (5) *To think no thought but ours / ... And to be anonymous* («Hunting Fathers»). Гипердактилические рифмы не частотны по причине тенденции английского к моносиллабизму.

Метрические рифмы можно также классифицировать по качеству финального звука – на *открытые* (6) и *закрытые* (7): (6) *I cannot, now I see them, say / I missed one terribly all day* («The More Loving One»); (7) *How should we like it were stars to burn / With a passion for us we could not return?* («The More Loving One»).

Кроме того, выделяются *эфонические рифмы*, которые также можно подразделить на несколько групп. Во-первых, это класс *собственно рифм*, так называемые *верные рифмы*. По *звуковому составу* верные рифмы делятся в первую очередь на *точные* (*perfect rhyme*)(8) и *неточные* (*imperfect rhymes*)(9): (8) *Looking up at the stars, I know quite well / That, for all they care, I can go to hell* («The More Loving One»); (9) *Let aeroplanes circle moaning overhead / Scribbling on the sky the message He Is Dead* («Funeral Blues»).

Среди точных рифм самым концентрированным проявлением эквифонии выступают *эхо-рифмы* (*identity rhymes*), основанные на идентичном полифоническом звуковом повторе (10-12): (10) *Cold, impossible, ahead / Lifts of mountain's lovely head* («Autumn Song»); (11) *Law is the wisdom of the old / The impotent grandfathers feebly scold* («Law Like Love»); (12) *The mountain bivouac and the bathing beach / Where incidents draw every day from each* («Death's Echo»).

К этой же группе примыкают и *приблизительные рифмы* (*near rhymes*), зависящие от степени совпадения написания и произноше-

ния слов – акустические («для слуха») (13), графические («для глаза», *eye-rhyme*) (15) и графико-акустическую (14) рифмы. Более популярны акустические или графико-акустические рифмы: (13) *But should we want to gossip all the **time**, / Or find a charm in syllables that **rhyme*** («Words»); (14) *A sentence uttered makes a world **appear** / We doubt the speaker, not the tongue we **hear*** («Words»). Графическая рифма не получила широкого распространения, т.к. написание большинства слов расходится с произношением: (15) *Aims raised **stiffly** to **reprove** / In false attitudes of **love*** («Autumn Song»).

Среди собственно рифм выделяются также сочные (*богатые*) (16) и минимальные (*бедные*) (17) рифмы. Сочные (*богатые*), в т.ч. *глубокие*, рифмы имеют предупредный звуковой повтор: (16) *Did little jobs about the house with **skill** / And nothing else; could whistle; would sit **still*** («Who is who?»). Минимальная (*бедная*) рифма может быть основана на даже одном звуке, что особенно актуально для англоязычной поэтической традиции XX века, где широкое распространение получил новый тип рифмы в виде «звучания слов с одинаковыми концовками» [10. С. 126], т.е. *корневая или паронимическая* рифма, которая дает возможность говорить даже о новом стихомаркирующем феномене – *ударной полифонии*: (17) *One cannot change the subject **half-way through**, / Arcadian tales are hard-luck stories **too*** («Words»).

По составу собственно рифмы делятся на *простые* (16) и *составные* (состоящие из двух или более слов): (18) *The darling and the chatter will **go on** / But, as an artist feels his power **gone*** («In Time of War»);

По частеречной принадлежности [11. С.160] различают *однородные* (глагольные, наречные, именные, адъективные) (13-14) и *разнородные* (грамматически контрастные, искусственные) (12, 15) рифмы. Отдельно здесь выделяются *естественные (грамматические)* рифмы, которые представлены словами одной части речи в одинаковой грамматической форме: (19) *For vines and olive **trees** .../ And ships upon untamed **seas*** («The Shield of Achilles»). По соединенности с другими типами повтора выделяются *грамматическая рифма*, в которой присутствует морфемный повтор (19) и *лексическая рифма* без морфемного повтора: (22) *And he forgot what once it had been **made for** ... / And could not find the earth which he had **paid for*** («In Time of War»).

Отдельно можно выделить *коренные рифмы* (19), рифмующие корень слова. Они максимально частотны в английском языке, учи-

тывая моносиллабизм и аналитический тип. Кроме того, существуют *флексивные* рифмы (20), рифмующие окончания, но данный вид встречается редко по причине флексивной бедности языка: (20) *The works for two pianos, the brilliant stories, / Of reasonable giants and remarkable fairies* («Dance Macabre»).

Встречаются также *омонимические* рифмы (21), где рифмуются разные по значению, но одинаковые по написанию слова, т.е. омографы, и *тавтологические рифмы* из двух одинаковых слов в несколько измененном значении, в т.ч. *повторные*, в которых слова различаются лишь приставками: (21) *Faces, orations, battles, bait our will / Ad questionable forms and noises will* («Canzone»).

Второй класс эквифонических рифм образует *ассонанс* – это повторность одинаковых ударных гласных при несовпадении согласных. Выделяются два вида ассонанса. В основе *монофонического ассонанса* (гармонии гласных) лежит повторность одного ударного гласного. Это ассонанс романского типа: *Where all things happen as it says they do; / Words have no word for words that are not true* («Words»). *Полифонический ассонанс*, напротив, заключается в повторе ряда гласных звуков, в том числе и ударного, как максимально заметного, т.е. представлен просто сходными по произношению словами: *To stating timidly / A timid similarity* («Law Like Love»).

Ассонанс часто сближают с неточной рифмой, однако рифма включает не только ударный гласный, но и все последующие произносимые согласные, а при открытой рифме – и предшествующую фонему, например: *I don't want any more hugs; / Make me some fresh tea, fetch me some rugs ... / Put the car away, when life fails, / What the good of going to Wales* («It's No use Rising a Shout»). В данном примере *hugs/rugs* – это точная рифма, *fails/Wales* – неточная рифма, а *fresh tea/ fetch me* – полифонический ассиметричный ассонанс (на 2 гласных звука) в форме, приближающейся к внутренней рифме.

Третий класс эквифонических рифм составляют *диссонансы* и *консонансы*, т.е. созвучия с одинаковыми конечными согласными, но различными ударными гласными. Стихомаркировка при помощи *финального консонанса*, т.е. одного конечного согласного звука, называется *полурифмой* или *пьяной рифмой* (half-rhyme, sprung rhyme): *That reason's gift would add / The rightness of a god* («Hunting Fathers»). Однако консонантная монофония в силу своей неброскости используется достаточно редко, поэтому консонанс обычно выступает как полифонический повтор группы согласных (*диссонанс, pararhyme*):

*Pitied the limits and the **lack** / Saw in the lion's intolerant **look*** («Hunting Fathers»); *The Devil in the **clock** ... / For atonement or for **luck** ... / Turn an envious **look*** («Fish in the Unruffled Lake»); *No blade of grass, no sign of **neighborhood** .../ Yet, congregated on its blackness **stood**/ An unintelligible **multitude*** («The Shield of Achilles»).

Питер Дейл отдельно предлагает выделять гармонию согласных (*consonant chime*) как комплексный полифонический прием [9]: *small / field's / chalk / wall / falls / tall / ledges / pluck / shingle / scrambles / gull / lodges* («On This Island»). Сюда же как подвид можно отнести *generic rhyme*, в основе которой лежит консонанс целой группы: *Carry her over the **water** .../ And the winds from every **quarter**... / Put a gold ring on her **finger** ... / And the frog, that sanguine **singer*** («Carry Her over the Water»).

Кроме того, в стихосложении широкое распространение получили *гомеотелевты*, т.е. «созвучия окончаний одинаковых по грамматической форме слов, разнесенных по концам синтаксических отрезков» [12] или расположенных контактно. Гомеотелевты приближаются к грамматической рифме, т.к. появляются вследствие грамматического параллелизма, а также к диссонансной рифме, но носят случайный характер. В западной традиции их часто именуют «*фальшивыми рифмами*» [13. С. 78]: *The **buying** and **selling**, the **eating** and **drinking**, / The disloyal machines and irreverent **thinking*** («Dance Macabre»).

Сюда же можно отнести и *аналитическую рифму* (*analytic rhyme*) [9], которая является комплексной и включает в себя несколько рифмообразующих способов. Ярким примером может послужить стихотворение «That Night When Joy Began», которое полностью построено на сочетании парарифмы (*abba*) и ассонанса (*abab*): *That night when joy **began** / Our narrowest veins to **flush**, / We waited for the **flash** / Of morning's leveled **gun***. И далее: *pass / relief / laugh / peace; seen / reproach / reach / own*.

Кроме того, рифмы можно классифицировать по их положению в строфе. Это *строфические рифмы*. В зависимости от позиционного расположения в стихе выделяются *конечные, начальные, срединные, внутренние (постоянные и случайные)* рифмы. Нагнетание внутренних рифм из строки в строку (так называемая *серпантинная рифма*) создает эффект звукового параллелизма, в этом заключается «гипноз внутренней рифмы» [14. С. 157]: *That dusk will delay on your **path** to the **pass**, / Your diligent **looking** discover the **lacking*** («O Where Are

You Going?»)»; *And all the summer through the water saunter* («On This Island»); *Where the culvers white all day and all night ... / While the fish in the lake snapshots take ... / The tables and chairs say suitable prayers* («Carry Her over the Water»).

Также важно отметить, что ещё в одном из классических определений рифмы [15. С. 246] дано её двоякое толкование: это не только традиционный «звуковой повтор в конце соответствующих ритмических групп (стиха, полустихия, строфы), играющий организующую роль в строфической организации стихотворения», но и «всякий звуковой повтор, несущий организующую функцию в метрической композиции стихотворения». Поэтому можно утверждать, что звуковой повтор и рифма действуют «внутри единого процесса»: рифма интегрирована в систему повторов, среди которых и внутренне (внутрисловные и концевые внутрстиховые) рифмы, и аллигулирующие, в частности инициальные, созвучия [16. С. 270]: *That valley is fatal where furnaces burn / ... That gap is the grave where the tall return* («O Where Are You Going?»).

Подобные *метафонические (асимметричные) рифмы* на фоне инертной *эквифонической рифмы* ощущаются как своего рода «аномалии», но рождают способность слова к дополнительной семантизации: благодаря звуковому повтору слово способно свободно «отыскивать» свои отражения и продолжения в других словах. Так преодолевается регулярность силлабификации, а звуковой повтор делает этот процесс максимально ощутимым [см. 17].

Строфические рифмы можно классифицировать и по композиционному расположению. Здесь отдельно выделяются *смежные* (aabb) (23), *перекрестные* (abab) (24), *хиастические* (abba) (25), *кольцевые* (b xx...b) (26) и *сквозные* (*парные, тройные, образующие рифменную цепь*): (23) *Looking up at the stars, I know quite well / That, for all they care, I can go to hell, / But on earth indifference is the least / We have to dread from man or beast* («The More Loving One»); (24) *A shilling life will give you all the facts: / How Father beat him, how he ran away, / What were the struggles of his youth, what acts / Made him the greatest figure of his day* («Who is who?»); (25) *With all his honours on, he sighed for one / Who, say astonished critics, lived at home; / Did little jobs about the house with skill / And nothing else; could whistle; would sit still / Or potter round the garden; answered some / Of his long marvelous letters but kept none* («Who is who?»)¹; (26) *The Devil in the clock, /*

¹ Здесь позиционная схема рифмовки – АБССБА.

The goodness carefully worn / For atonement or for luck; / We must lose our loves, / On each beast and bird that moves / Turn an envious look («Fish in the Unruffled Lakes»). Антиподом сквозной рифмовки выступает монорим, построенный на единственной рифме (aa ... a).

Существует ряд закрытых (closed) поэтических форм, основанных именно на сквозной рифме, например, терцина (terza rima) из терцетов с взаимосвязанной рифмовкой средней строки, что создает некую общую «нить» для соединения строф: *aba bcb cdc ... yzy z(z)*. Одиночная строка встречается только в финале. В такой форме написано «The Sea and The Mirror». Строфическая королевская рифма (rhyme royal) включает 7 строк (пятистопным ямбом), со схемой рифмовки *ababbcc*. Обычно строфа состоит из терцины и двух куплетов (*aba, bb, cc*) или катрена и терцета (*abab, bcc*), и такое разнообразие создает ощущение разговорной речи, как, например, в стихотворении «Letter to Lord Byron» (здесь королевская строфа вместо октавы Байрона), а также в некоторых строфах стихотворения «The Shield of Achilles». Десятисложная строфа (дизен, dizain) состоит из 10 строк (пятистопным ямбом), со схемой рифмовки *ababbccdd*, например, вторая часть стихотворения «In Memory of W.B. Yeats».

Октава (ottava rima) из 8 строк (в пятистопном ямбе) содержит 3 альтернативных рифмы и одну удвоенную: *abababcc*. Октавой написана (в форме эклоги эпохи Барокко) поэма из 6 частей «The Age of Anxiety». Ещё со времен Байрона, октава носит комический оттенок из-за необходимости использования точных рифм (а их в английском мало и они носят канонизированный характер). Подобный пародийный оттенок позволил Одену в «The Age of Anxiety» сгладить потенциально возможные политические противоречия, которые социальная глубина затронутой тематики. Октаву следует отличать от сонета.

Вилланелла (villanelle), вариация народно-французской песни, состоит из пяти терцетов и заключительного катрена и основана всего на двух рифмах по схеме *A1bA2 abA1 abA2 abA1 abA2 abA1A2*, где *A1* и *A2* повторяются полностью. Вторые строки всех строф рифмуются между собой. Здесь всего 2 рифмы и 2 из 19 стихов полностью повторяются 4 раза. Всё это делает рифмы и строки рефренами. Самый известный пример у Одена – виланелла «If I Could Tell You».

Различные *осложненные рифменные схемы* для русского стихосложения не типичны, а вот для английской поэзии XX века стали

нормой. В творчестве У.Х. Одена, мастера поэтического эксперимента с различными формами, это прослеживается очень ярко. Так, в «Death's Echo» на протяжении всего текста сохраняется одинаковая схема рифмовки (*aBaccBbdddbeffg*), а в стихотворении «Fish in the Unruffled Lake» – схема *abbacddc*. Оригинальная игра с рифмами, причем с элементами геометрической симметричности, заметна и в стихотворении «A Walk After Dark»: *abcabc abacbc abcacb abcabc abcbac abacbc abcabc abacbc*. Другой необычный пример – стихотворение «Canzone», где из строфы в строфу повторяются как стихомаркирующее средство, создающее эффект наличия рифмы, в разных множественных комбинациях всего 5 слов – *day (a), love (b), know (c), will (d), world (e)*, и схема рифмовки по строфам будет выглядеть следующим образом: *abaacaaddae eaebeeccedd deddad-dbbdec dccccaacbb bcbdbbbeeaa aedcb*, что, безусловно, связано с логикой развертывания семантики на глубинном, концептуальном уровне.

Рифму также можно рассматривать с точки зрения процесса *канонизации*, т.е. закрепления полного созвучия, и *деканонизации*, т.е. разрушения этих традиционных сочетаний [1. С. 113-114]. Последняя тенденция отчетливо проявляется в современной поэзии, в том числе у Одена, который находился в постоянном поиске свежих, неожиданных рифм: *Or find a charm in syllables that rhyme, / Were not our fate by verbal chance expressed, / As rustics in a ring-dance pantomime / The Knight at some lone cross-roads of his quest?* («Words»).

Рифмы варьируются от неожиданных, непредсказуемых до банальных, привычных, «стертых» (наподобие нашей рифмы *любовь–морковь*). Необычные, деканонизированные рифмы перебивают ожидаемую монотонность стиха, что актуализирует слова, помещенные в позицию рифмы, и чем больше различие в их значении, тем более ощутима их связь. Говоря о концептуальном сближении, семантической корреляции рифмантов, в качестве примера приведем рифму *distress/bless*. Она встречается во многих произведениях Одена: *O look in your distress; / ... Although you cannot bless* («As I Walked Out One Evening»); *Whose white waterfalls could bless / Travellers in their last distress* («Autumn Song»). Такая регулярность позволяет утверждать, что эти лексемы входят в один концептуальный слот в поэтической картине мира поэта.

Таким образом, слова, вынесенные в позицию рифм и соотнесенные через звуковые аналогии, распределяются по семантическим

классам, вступают в оппозиционные или корреляционные отношения, что дополнительно способствует оформлению концептуальной программы стихотворения. Следовательно, рифма, реализуя особый ассоциативный потенциал, выполняет не только стихомаркирующую, но и смыслогенерирующую функцию. И многое в этом процессе зависит от типа рифм, от их структурной сущности и новизны.

Список литературы

1. Жирмунский, В. М. Рифма, её история и теория [Текст] / В. М. Жирмунский // Стихovedение: Хрестоматия. – М. : Флинта, 2003. – С. 110–118.
2. Тимофеев, Л. И. Слово о стихе [Текст] / Л. И. Тимофеев. – М. : Советский писатель, 1982. – 342 с.
3. Wesling, Donald. The Chances of Rhyme: Device and Modernity [Текст] / Donald Wesling. – Berkeley, CA : University of California Press, 1980. – 170 p.
4. Москвин, В. П. Теоретические основы стихovedения [Текст] / В. П. Москвин. – М. : Libroком, 2009. – 320 с.
5. Брик, О. М. Звуковые повторы: анализ звуковой структуры языка [Текст] / О. М. Брик // Русская словесность: От теории словесности к структуре текста. – М. : Академия, 1997. – С.116–120.
6. Брюсов, В. Я. Ремесло поэта: Статьи о русской поэзии [Текст] / В. Я. Брюсов. – М. : Современник, 1981. – 399 с.
7. Fenton, James. An Introduction to English Poetry [Текст] / James

List of Literature

1. Zhirmunskij, V. M. Rifma, ejo istorija i teorija [Tekst] / V. M. Zhirmunskij // Stihovedenie: Hrestomatija. – M. : Flinta, 2003. – S. 110–118.
2. Timofeev, L. I. Slovo o stihe [Tekst] / L. I. Timofeev. – M. : Sovetskij pisatel', 1982. – 342 s.
3. Wesling, Donald. The Chances of Rhyme: Device and Modernity [Tekst] / Donald Wesling. – Berkeley, CA : University of California Press, 1980. – 170 p.
4. Moskvin, V. P. Teoreticheskie osnovy stihovedenija [Tekst] / V. P. Moskvin. – M. : Librokom, 2009. – 320 s.
5. Brik, O. M. Zvukovye povtory: analiz zvukovoj struktury jazyka [Tekst] / O. M. Brik // Russkaja slovesnost': Ot teorii slovesnosti k strukture teksta. – M. : Akademija, 1997. – S.116–120.
6. Brjusov, V. Ja. Remeslo pojeta: Stat'i o russkoj poezii [Tekst] / V. Ja. Brjusov. – M. : Sovremennik, 1981. – 399 s.
7. Fenton, James. An Introduction to English Poetry [Tekst] / James

- Fenton. –New York : Farrar, Straus and Giroux, 2004. – 152 p.
8. Lang, Peter. Onward: Contemporary Poetry and Poetics [Текст] / Peter Lang. – New York : Peter Lang Publishing, 1996. – 438 pp.
9. Dale, Peter. An Introduction To Rhyme [Текст] / Peter Dale. – London : Agenda, 1998. – 132 p.
10. Pinsky, Robert. The Sound of Poetry: A Brief Guide [Текст] / Robert Pinsky. – New York : Farrar Straus and Giroux, 1998. – 144 p.
11. Wimsatt, James. The Verbal Icon: Studies in the Meaning of Poetry [Текст] / James Wimsatt. – Lexington : University of Kentucky Press, 1954. – 320 p.
12. Гаспаров, М. Л. Очерк истории европейского стиха [Текст] / М. Л. Гаспаров. – М. : Фортуна Лимитед, 2003. – 272 с.
13. Turco, Lewis. The Book of Forms: A Handbook of Poetics [Текст] / Turco Lewis. – University Press of New England, 2000. – 349 p.
14. Кенигсберг, М. М. Из стихологических этюдов. 1. Анализ понятия «стих» [Текст] / М. М. Кенигсберг // *Philologica*. Vol.1. – 1994.– №1/2. – С. 149–185.
15. Жирмунский, В. М. Теория стиха [Текст] / В. М. Жирмунский. – М., 1975. – 664 с.
16. Векшин, Г. В. Когда приступим к подсчетам? (к дискуссии о формах и функциях звукового повтора и методах его изуче-
- Fenton. –New York : Farrar, Straus and Giroux, 2004. – 152 p.
8. Lang, Peter. Onward: Contemporary Poetry and Poetics [Tekst] / Peter Lang. – New York : Peter Lang Publishing, 1996. – 438 pp.
9. Dale, Peter. An Introduction To Rhyme [Tekst] / Peter Dale. – London : Agenda, 1998. – 132 p.
10. Pinsky, Robert. The Sound of Poetry: A Brief Guide [Tekst] / Robert Pinsky. – New York : Farrar Straus and Giroux, 1998. – 144 p.
11. Wimsatt, James. The Verbal Icon: Studies in the Meaning of Poetry [Tekst] / James Wimsatt. – Lexington : University of Kentucky Press, 1954. – 320 p.
12. Gasparov, M. L. Oчерk istorii evropejskogo stiha [Tekst] / M. L. Gasparov. – M. : Fortuna Limited, 2003. – 272 s.
13. Turco, Lewis. The Book of Forms: A Handbook of Poetics [Tekst] / Turco Lewis. – University Press of New England, 2000. – 349 p.
14. Kenigsberg, M. M. Iz stihologicheskikh jetjudov. 1. Analiz ponjatija «stih» [Tekst] / M. M. Kenigsberg // *Philologica*. Vol.1. – 1994.– №1/2. – S. 149–185.
15. Zhirmunskij, V. M. Teorija stiha [Tekst] / V. M. Zhirmunskij. – M., 1975. – 664 s.
16. Vekshin, G. V. Kogda pristupim k podschetam? (k diskussii o formah i funkcijah zvukovogo povtora i metodah ego izuchenija)

ния) [Текст] / Г. В. Векшин// Новое литературное обозрение. – 2008(а) – №90. – С.268–277.

17. Векшин, Г. В. Метафония в звуковом повторе (к поэтической морфологии слова) [Текст] / Г. В. Векшин // Новое литературное обозрение. – 2008(б) – №90. – С. 229–250.

[Tekst] / G. V. Vekshin// Novoe literaturnoe obozrenie. – 2008(a) – №90. – S.268–277.

17. Vekshin, G. V. Metafonija v zvukovom povtore (k poeticheskoj morfologii slova) [Tekst] / G. V. Vekshin // Novoe literaturnoe obozrenie. – 2008(b) – №90. – S. 229–250.

О РОЛИ ШРИФТОВ И ИХ ФУНКЦИЯХ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Е. А. Прохорова

В статье рассматриваются различные гарнитуры шрифта и их влияние на восприятие читателя смысла художественного произведения.

Ключевые слова: шрифт, гарнитура, восприятие, смысл.

Шрифт в книге – главный носитель отвлеченного знакового смысла. В самом узком понимании шрифт – набор символов определенной гарнитуры, размера и начертания. Термин «гарнитура шрифта» имеет массу определений (И. Ф. Бельчиков, М. В. Шульмейстер, Ю. А. Ярмола и др.), наиболее общим является определение, предложенное авторами работы «Шрифты. Разработка и использование» (Г. М. Барышников, А. Ю. Бизяев, В. В. Ефимов и др.): «совокупность шрифтов, объединенных общими стилевыми признаками, отличными от других шрифтов, т.е. совокупность начертаний, объединенных общим характером графического построения знаков и решением их элементов» [5. С. 12–13].

В последнее время термины «гарнитура» и «шрифт» часто употребляются как синонимы.

Шрифт является объектом изучения в дизайне, типографике (Ю. Герчук, Н. Дубина, В. Криштопайтис). Однако сегодня начинают появляться исследования шрифта в области лингвистики и психолингвистики (С. П. Нестеренко).

Различные шрифты могут являться носителями коннотации. Шрифтовая коннотация отражает эмоциональное осмысление значения текста. В зависимости от одного только начертания букв то же самое слово или текст может производить различные эмоциональные впечатления. Используя шрифты, например, с готическим начертанием, автор не только отражает какую-то информацию, но и формируют определенную причастность к эпохе Средневековья или древним традициям. Такой прием часто используют крупнейшие западноевропейские газеты. Их названия набраны готическим шрифтом.

С. П. Нестеренко считает, что та или иная гарнитура шрифта способна вызвать у читателя эстетически окрашенные эмоции.

Для литературно-художественных изданий рисунок шрифта требует большую индивидуализацию, чем в других изданиях, а в некоторых случаях и отражает художественно-стилевые и другие особенности, характерные для того или иного произведения.

Шрифт может отобразить внутренний мир личности пишущего (автора) и повлиять на восприятие читающего. Человеческое восприятие осмысленно и осознанно [4. С. 73]. Однако человек не только осознанно воспринимает текст, но и подсознательно воспринимает шрифт. Вследствие этого шрифт является «проводником» к восприятию, а затем характеристике личности. И как отмечает В. В. Криштопайтис: «Мы сталкиваемся с личностными особенностями автора на подсознательном уровне» [4. С. 73].

Рассмотрим практическое применение определенных шрифтовых гарнитур.

В современной литературе прорыв в области визуализации художественной прозы был сделан Б. Акуниным. Можно сказать, что **Б. Акунин является продолжателем традиций новой русской прозы**, сложившейся в начале XX в. и связанной с именем А. Белого, А. Ремизова, Е. Замятина и Б. Пильняка. В произведениях этих авторов графическая презентация текста теряет однородность посредством шрифтового варьирования.

Диапазон шрифтов, которые использует Б. Акунин, широк и разнообразен: изменяется не только начертание, но и сама гарнитура. Использование такого шрифтового акцентирования обусловлено строгой продуманностью и его концептуальной значимостью.

Наиболее частотный вид шрифтового варьирования в текстах Б. Акунина – курсив – присутствует в каждом произведении. Данным приемом выделены не только отдельные слова и предложения, но и достаточно большие фрагменты текста, приравняемые к главе. Курсив выполняет функцию выделителя, например иноязычных слов, а также в речи персонажей способствует передаче фонологических особенностей звучащей речи, служит средством увеличения эмоциональной нагрузки:

«...Максим Эдуардович округлил глаза и перешел на шепот: – *Найти Либерию!* Что там Матфеев, что там мои доказательства! *Найти саму библиотеку* – в каком бы виде она ни была...» (Алтын-Толобас).

Являясь основой смыслового выделения важного с точки зрения персонажа элемента высказывания, слова, выделенные курсивом, «способствуют акцентированию особенностей мыслительного процесса персонажа, указывают основные вехи этого процесса» [1].

Курсивом у Б. Акунина выделены небольшие фрагменты, представляющие собой какие-то записи из блокнота главного героя, фрагменты протоколов, письма. Тем самым автор, используя курсив, намекает на рукописную форму и таким образом материализует его как документ. С точки зрения психологии, курсив – это попытка автора передать расположение и близкое отношение к персонажу.

«Фандорин взял листок, размашисто вывел фломастером:

Цыпка, отоспался и ухожу.

Спасибо, что приютила. Ты даже не представляешь, как вовремя ты вчера подрулила на своей тачке...» (Алтын-Толобас).

Второй вид шрифтового варьирования в текстах Б. Акунина – более мелкий по отношению к основному шрифт. Такой прием выполняет функцию так называемой «чужой речи».

Ю. Герчук в монографии «Художественная структура книги» пишет о том, что уменьшение кегля отделяет вспомогательные тексты от главных [3. С. 169]. Например, в романе «Левиафан» текст стихотворения выделен таким образом; в «Алтын-Толобас» – фрагмент заметки:

«...Без подписи, даже без заголовка – просто отделенная звездочкой.

*

В ходе грунтовых работ при строительстве здания районной администрации в г. Кромешники (Костромская область) обнаружен каменный подклет, который, очевидно, принадлежал к ансамблю вотчинной усадьбы графов Матфеевых, сгоревшей в 1744 году... Будильник и медальон переданы в городской краеведческий музей, свиток отправлен на хранение в ЦАСД.

Николас пробежал заметку глазами, потом прочитал еще раз, очень внимательно, и сердце заныло от невыразимого, пьянящего чувства...».

Б. Акунин использовал мелкий шрифт и в оформлении приложений, которыми он дополнительно визуализировал тексты. Приложения содержат сведения о сочиненных главным героем лириках, т. е. «чужие» по отношению к основному тексту. Данный прием характеризует главного героя как человека образованно-

го и интеллигентного, раскрывает его богатый внутренний мир. Например:

Приложение:

Лимерик, сочиненный Н. Фандориным в лифте гостиницы 14 июня около половины шестого пополудни...

Мелкий размер шрифта влияет на восприятие читателя и раскрывает позиции автора. Такой шрифт, как указывает А. Сигман, создает ощущение большой достоверности и важности информации.

С целью обеспечения стилового единства между компонентами шрифтового оформления заголовки, подзаголовки и тексты в романах Б. Акунина выполняются шрифтами одного и того же типа, но различаются по начертанию, плотности и насыщенности.

Интересным примером может послужить роман «Сокол и Ласточка», в котором противопоставление двух гарнитур («Оффициана Санс» и «Палатино») разграничивает два разных рассказа: действия первого происходят в 2009 г., второго – в 1702 г.:

«...Николай Александрович Фандорин перевернул ломкий лист, покрытый ровными строчками буро-коричневого цвета...» (Оффициана Санс) и «Меня зовут Трюк. Большую часть своей долгой и грустной жизни я провел в странствиях...» (Палатино).

Гарнитура *Officiana* – универсальная и многофункциональная, свойственна деловой переписке. *Palatino* – четкая, достаточно простая с хорошо выраженной формой. Эта гарнитура намекает на стабильность, традицию и преемственность.

Также в этом произведении графическое своеобразие текста дополнено немаловажными ориентирами: буквицы, декоративные заставки, которые являются элементами акцидентных шрифтов.

Характерологическую функцию шрифт выполняет тогда, когда вызывает у реципиента ассоциации с определенными историческими эпохами, нациями. Примером использования шрифта в характерологической функции в романах Б. Акунина служит имитация греческого алфавита ΖΑΜΟΛΕΥΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ, старорусского текста («Алтын-Толобас»).

Таким образом, использование различных гарнитур шрифта влияет на восприятие смысла художественного произведения.

Данная тема требует дальнейшего изучения, т.к. демонстрируется необходимость более внимательного отношения к визуальному облику авторского текста.

Список литературы

1. Артемова, О. Г. Использование графических и паралингвистических средств в создании семантики художественного образа персонажа (на материале рассказов Р. Брэдбери) / О. Г. Артемова // Язык, коммуникация и социальная среда. – Воронеж: ВГТУ, 2002. – Вып. 2. – С. 164–177.
2. Барышников, Г. М. Шрифт. Разработка и использование [Текст] / Г. М. Барышников, А. Ю. Бизяев, В. В. Ефимов. – М. : ЭКОМ, 1997. – 288 с.
3. Герчук, Ю. Художественная структура книги: монография [Текст] / Ю. Герчук. – М., 1984.
4. Криштопайтис, В. В. Шрифт как визуальное средство коммуникации [Текст] / В. В. Криштопайтис // Вестник ХДАДМ. – 2008. – № 5. – С. 72–77.
5. Нестеренко, С. П. Гарнитура шрифта как фактор регуляции восприятия текста (экспериментальное исследование): дис. ... канд. филол. наук [Текст] / С. П. Нестеренко. – Барнаул, 2003. – 196 с.

List of Literature

1. Artemova, O. G. Ispol'zovanie graficheskikh i paralingvisticheskikh sredstv v sozdanii semantiki hudozhestvennogo obraza personazha (na materiale rasskazov R. Brjedberi) / O. G. Artemova // Jazyk, kommunikacija i social'naja sreda. – Voronezh: VGTU, 2002. – Vyp. 2. – S. 164–177.
2. Baryshnikov, G. M. Shrift. Razrabotka i ispol'zovanie [Tekst] / G. M. Baryshnikov, A. Ju. Bizjaev, V. V. Efimov. – M. : JeKOM, 1997. – 288 s.
3. Gerchuk, Ju. Hudozhestvennaja struktura knigi: monografija [Tekst] / Ju. Gerchuk. – M., 1984.
4. Krishtopajtis, V. V. Shrift kak vizual'noe sredstvo komunikacii [Tekst] / V. V. Krishtopajtis // Vestnik HDADM. – 2008. – № 5. – S. 72–77.
5. Nesterenko, S. P. Garnitura shrifta kak faktor reguljacji vosprijatija teksta (jeksperimental'noe issledovanie): dis. ... kand. filol. nauk [Tekst] / S. P. Nesterenko. – Barnaul, 2003. – 196 s.

**LOS ASPECTOS REALISTAS DE LA LENGUA EN LAS OBRAS
DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ**

И. В. Родина

Статья посвящена образному и идейному языку в различных произведениях колумбийского писателя Габриеля Гарсия Маркеса. Реализм и мистицизм породили течение магического реализма, которому следовал Габриель Гарсия Маркес в своих произведениях, таких как: «Сто лет одиночества», «Полковнику никто не пишет», «Палая листва» и др. В статье дается анализ произведений, в которых отражена проблема восприятия и реалистичного отражения внутреннего мира героев.

Ключевые слова: мистический реализм, восприятие и отражение мира героев писателем.

En «El coronel no tiene quien le escriba» y otros relatos – el libro – emerge un incontrollable fluir de la imaginación y la fantasía, armónicamente conjugado con los planos político, económico y social de la realidad latinoamericana, por cuanto su autor ha tomado la realidad de su país de origen, Colombia, y la ha incorporado a su literatura, de tal forma, que el lector identifica sus personajes y situaciones como factibles de ser encontradas ya no sólo en Colombia, sino en cualquier parte de América Latina; las ve como realidades latinoamericanas.

Desde «Los funerales de la Mamá Grande», donde en sus cuentos emergen diversas épocas de la historia de Colombia, Gabriel García Márquez rompe con la literatura populista, cuyas fundamentales divisas son la violencia, lo espectacular, la crónica de sangre. Rompe; en otras palabras, con la tan famosa «cultura de masas» burguesa. Más que la violencia, en sus novelas se aborda el íterin, la tregua entre períodos históricos convulsos, y las causas, el proceso de gestión y las consecuencias de esa violencia. Porque su literatura es una literatura de desmitificación, de correcta interpretación de la realidad, ha logrado desnudar la ficción latinoamericana impuesta por la superestructura reaccionaria y burguesa, y la pone en evidencia con la unidad de su lenguaje, la precisión y exactitud de sus vocablos, su acertado dinamismo lingüístico, en el aspecto formal, y su complejo de viajes interminables, frustraciones nacionales, diluvios

macon-dianos, coroneles perdidos en sus contradicciones, todo dirigido por un esquema subyacente, cuya característica fundamental es la estricta sujeción a los acontecimientos históricos. Ese rigor histórico de sus obras, no importa cuánto de imaginaria, de fantasía o de ficción puedan tener, se encuentra de forma latente, implícita. Es más bien un basamento de hechos que pesan sobre la narración e incluso la determinan. Y esto es claramente visible en «El coronel no tiene quien le escriba» y en los cuentos que lo acompañan.

En la compilación de estos tres libros, se siente el nuevo estilo de su autor, de lenguaje más directo, concreto y exacto, así como el uso de elementos expresivos y recursos estilísticos que maneja con obvia maestría. La grandilocuencia y la adjetivación, muy empleadas en sus primeras narraciones para dar la idea de un medio que siempre se ha movido en la retórica, en la falsedad, en el mito, han cedido paso a la sobriedad lingüística, salpicada de un humorismo sano a veces, perspicaz otras, que ha devenido un elemento desmitificador realmente eficaz. De la misma forma, el provincialismo, tema tan frecuente en la literatura colombiana, está presente en sus relatos y novelas de esa desmitificación de la mal difundida realidad latinoamericana. La Iglesia, la administración municipal, el ejército, la hacienda, el cura, el alcalde, los vendedores ambulantes, las plantaciones de bananos, el ferrocarril, las lluvias de octubre, conforman un complejo orgánico donde cada uno de estos elementos desempeña un papel importante en el desarrollo de la acción de la trama, en virtud de la correcta valoración estética – sin dudas no exenta de un singular halo poético – de la situación económica, política y social americana.

Tanto los cuentos de «Los funerales de la Mamá Grande» y los de la increíble y triste historia de la candida Eréndira y de su abuela desalmada, así como «El coronel no tiene quien le escriba» son breves pasajes de la gran obra «Cien años de soledad», que Gabriel García Márquez ha retomado y elaborado más detalladamente para disfrute del lector que, desde las primeras páginas recuerda con aerado Macondo, con sus habitantes y leyendas.

Gabriel García Márquez nació en Aracataca, Colombia, en 1928. Realizó estudios en Barranquilla y en las universidades de Bogotá y Cartagena, pero no se graduó en ninguna de ellas. En 1971 obtuvo el doctorado en letras honoris causa en la Universidad de Columbia. Su carrera literaria comenzó en 1947 con la publicación de relatos en «El Espectador», de Bogotá. Posteriormente vieron la luz sus libros «Ojos de perro azul» (1950), «La hojarasca» (1955), «El coronel no tiene quien le escriba» (1958), «La mala hora» (1963), «Los funerales de la Mamá

Grande» (1962), «Cien años de soledad» (1967), «La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada» (1974) y «El otoño del patriarca» (1975), donde analiza las dictaduras en el continente americano. Es miembro del Jurado del Tribunal Russell y del Comité editorial de la revista política colombiana Alternativa.

«La hojarasca» se trata de la primera novela publicada por Gabriel García Márquez por el año 1954. En esta obra García Márquez nos desvela una pequeña visión de Macondo, un pueblo ficticio y que años más tarde conoceremos todos sus orígenes en la obra «Cien años de soledad». El argumento nos cuenta la historia de una familia compuesta por el abuelo (General), su hija y su nieto. El libro comienza con la muerte del Doctor de Macondo, una persona que jamás se integró en el pueblo y que en la última década no había salido de su cuarto. El pueblo de Macondo odiaba a este personaje y todos querían dejarlo podrir en su cama. Pero será el General el que imponga su razón y se vea obligado a que se le dé sepultura. El general solo cuenta con el apoyo de su hija y de su nieto, los cuales mostrarán a lo largo de la obra una serie de monólogos interiores recordando la historia del difunto (en el caso de la hija), o planteándose los misterios y lo maravilloso de la muerte (el nieto).

Como es normal en las historias de García Márquez, el comienzo de la novela introduce una escena dramática y entonces se mueve al pasado, contado hechos que van a guiar a la conclusión final. Una constante de saltos de tiempo que a veces llegan incluso a desconcertar al lector, pero creando un aura de misterio e intriga inquietantes.

A mi opinión personal me ha parecido una novela realmente interesante, dotada de un gran talento descriptivo y una trama trepidante. Es un libro que recomiendo a todos, especialmente a los que todavía no han leído «Cien años de Soledad» pues este libro les ayudara a tener un primer contacto con Macondo.

El realismo es un tema importante en todas las obras de García Márquez. Él ha dicho que sus primeros trabajos (con la excepción de «La hojarasca»), como «El coronel no tiene quien le escriba», «La mala hora» y «Los funerales de la Mamá Grande», reflejan la realidad de la vida en Colombia y este tema determina la estructura racional de los libros. Dice: “No me arrepiento de haberlas escrito, pero pertenecen a un tipo de literatura premeditada que ofrecen una visión de la realidad demasiado estática y exclusiva” [1. P. 11].

En sus otras obras ha experimentado más con enfoques menos tradicionales a la realidad, de modo que «lo más terrible, lo más inusual se

dice con expresión impasible» [2. P. 14]. Un ejemplo comúnmente citado es la ascensión espiritual y física al cielo de un personaje mientras está colgando la ropa para secar, en «Cien años de soledad». El estilo de estas obras se inscribe en el concepto de lo «real maravilloso» descrito por el escritor cubano Alejo Carpentier y ha sido etiquetado como realismo mágico [3. P. 57]. El crítico literario Michael Bell propone una interpretación alternativa para el estilo de García Márquez, por cuanto la categoría de realismo mágico ha sido criticada por ser dicotomizadora y exotizadora: «Lo que está realmente en juego es una flexibilidad psicológica que es capaz de habitar nada sentimentalmente el mundo diurno mientras se mantiene abierta a las incitaciones de aquellos dominios que la cultura moderna tiene, por su propia lógica interna, necesariamente marginalizados o reprimidos» [4. P. 31].

Bibliografía

1. Plinio Apuleyo. El olor de la guayaba. Conversaciones con Gabriel García Márquez [1983]. Norma: 2005.
2. George R. McMurray. Critical essays on Gabriel García Márquez. Boston : G. K. Hall & Co. 1987.
3. Vibha Maurya. Gabriel García Márquez, en *Social Scientist*, 11 (1): pág. 57, enero de 1983.
4. Michael Bell. Gabriel García Márquez. Solitude and solidarity. Hampshire: Macmillan, 1993.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

СЛОЖНОЕ СИНТАКСИЧЕСКОЕ ЦЕЛОЕ КАК ФОРМА ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ УСТУПИТЕЛЬНОСТИ

Н. А. Беличенко, И. В. Кичева

Статья посвящена проблеме описания уступительных конструкций. Раскрываются особенности их семантики, анализируются средства связи, с помощью которых выражается уступка. Внимание уделяется такой форме реализации уступительных отношений, как сложное синтаксическое целое.

Ключевые слова: сложное синтаксическое целое, микротема, смысловой центр, уступительные конструкции, средства связи, гибридность.

Среди актуальных проблем, которые привлекают активный исследовательский интерес синтаксистов в течение ряда последних десятилетий, находятся проблемы синтаксического целого. Объектом лингвистического исследования в статусе синтаксической единицы сложное синтаксическое целое (сверхфразовое единство, прозаическая строфа, сверхпредложенческое единство) как единица более высокого уровня организации, чем предложение, стало рассматриваться только во второй половине XX века (И. А. Фигуровский, Н. С. Поспелов, Г. Я. Солганик, В. П. Николаева и др.). Исследование «сверхпредложенческих единств» получило значительное развитие в русле проблем лингвистики текста.

Однако и в рамках традиционного синтаксического подхода сложное синтаксическое целое изучалось современными исследователями как особое синтаксическое построение, состоящее из сочетаний нескольких предложений, обладающее внутренней структурной и семантической организацией, выступающее в речи как законченная коммуникативная единица. Несмотря на имеющиеся в современной лингвистической литературе глубокие и интересные исследования, раскрывающие специфику синтаксиса сложного синтаксического целого (далее – ССЦ), характеризующие основные

отличительные признаки названной конструкции, не все вопросы оказываются решенными как в отношении структуры и семантики, так и в отношении особенностей функционирования ССЦ, рассмотрения ССЦ в качестве элемента идиостиля писателя, выражения в ССЦ логико-семантических категорий, признании за ССЦ статуса синтаксической или текстовой единицы. Некоторые исследователи считают его только формирующимся классом синтаксических единиц, другие считают, что ССЦ не имеет чётких границ и набора релевантных признаков (Л. Г. Фридман и др.). В рамках статьи мы осветим некоторые из поставленных вопросов по отношению к ССЦ, выражающим категорию уступительности.

Один из ведущих исследователей синтаксиса ССЦ, С. Г. Ильенко, рекомендует рассматривать ССЦ и как синтаксическую единицу, и как строевую единицу текста [1. С. 61]. Расценивать ССЦ как синтаксическую единицу позволяет присутствие в его составе «воспроизводимых структур». В качестве ведущих компонентов ССЦ выступают именительный и инфинитив темы, предложения тождества, а также вопросительные предложения. Они, маркируя всю структуру в целом, служат для осуществления функциональной сущности ССЦ, связанной с его однотематичностью. С. Г. Ильенко отмечает, что именно ССЦ прежде всего затрагивают наиболее общие тенденции в развитии современного синтаксиса: диалогичность (широкое распространение вопросительных предложений в качестве инициальных) и динамичность (увеличение парцелированных структур) [1. С. 62].

Н. С. Валгина рассматривает ССЦ как сочетание нескольких предложений в тексте, характеризующееся относительной завершенностью темы (микротемы), смысловой и синтаксической спаянностью компонентов [2. С. 356].

В. В. Бабайцева представляет ССЦ как наиболее крупную единицу из структурно-семантических единиц, на которые делится текст. «ССЦ состоит из нескольких предложений (простых, сложных, осложненных), раскрывающих одну из микротем текста» [3. С. 233].

Исходя из вышесказанного можно предложить следующее определение ССЦ – группа предложений, объединенных общим смысловым ядром в микротему, выражающая законченную мысль, обладающая семантической и синтаксической целостностью и имеющая достаточно четкие границы. ССЦ характеризуется гибкостью строения.

В. В. Бабайцева отмечает, что предложения, входящие в состав ССЦ являются более самостоятельными, чем в сложном предложении и «связи между ними – менее тесными» [З. С. 233].

Предложения в составе ССЦ присоединяются по смыслу. Поэтому основным средством связи считается интонация. Однако В. В. Бабайцева выделяет ряд других средств связи, которые являются произвольными: единство видо-временных форм глаголов-сказуемых отдельных предложений, употребление анафорических местоимений и наречий, подчинительные и сочинительные союзы в начале самостоятельных предложений, которые в данном случае выполняют присоединительную функцию, использование синонимов, лексические повторы, употребление различных обстоятельств, общих для нескольких самостоятельных предложений, одинаковый порядок слов, параллелизм [З. С. 234].

В разных ССЦ такие формальные средства связи могут варьироваться. Выбор может быть обусловлен содержанием ССЦ, идиостилем автора. Все же по смыслу и структуре вслед за В. В. Байцевой можно выделить три группы ССЦ: статические (преимущественно описательного характера), динамические (преимущественно повествовательного характера), смешанные (широко употребительные и при описании, и при повествовании, и при рассуждении) [З. С. 235].

ССЦ открывает весьма широкие возможности для выражения различных семантико-синтаксических категорий – времени, цели, уступительности, причины, и т. д. Наибольший интерес вызывает категория уступительности, так как она стоит особняком в своем классе. В общем ряду она выделяется из-за усложненности, двойственности своей семантики. Проблема описания и анализа уступки входит в сферу активного интереса видных ученых, что получило отражение в трудах В. Ю. Апресян, Ю. Д. Апресяна, Р. М. Гречишниковой, С. Г. Ильенко, И. В. Кичевой, М. В. Ляпон, Т. Г. Печёнкиной, Н. Ф. Перфильевой, А. Ф. Прияткиной, Н. Г. Рубцова, Р. М. Теремовой, Е. В. Урысон, Л. С. Эстриной и др. Однако в силу многогранности смысла и высокой вариативности способов выражения уступки данная проблема, несмотря на имеющиеся исследования, представляется освещенной не в полной мере.

Как отмечает В. Ю. Апресян, сложность уступительного значения заключается в том, что «уступка» не входит в качестве семантического компонента в значения объединяемых ею слов. Это всего лишь «метаслово, удобное для того, чтобы выделить некоторую

группу слов для рассмотрения, но не пригодное для их толкования» [4. С. 23].

Констатируя сложность и многогранность уступительных отношений, Р. М. Теремова пишет: «Событие, заключенное в придаточной предикативной единице, должно было породить ожидаемое событие-следствие» [5. С. 6]. Однако по некой причине состоялось иное, часто противоположное событие.

По мнению Л. Д. Беднарской, природа уступки восходит к противительности: «уступительная семантика целиком вписывается в своем семном объеме в более обширное функционально-семантическое поле противоречия» [6. С. 31].

Уступительность считается категорией обратной обусловленности или вариантом условности в сочетании с противительностью (Н. Ф. Перфильева). Следовательно, семантика уступительности также ориентирована «на субъектную включенность и соотносительность с понятиями «сознание, познание, интеллект» и логическими отношениями импликации [7. С. 37]. Н. Г. Рубцов приравнивает такое значение обратной обусловленности к семантике оппозитивности [8. С. 154]. Опирается она и на категорию ожидания, которую М. И. Черемисина расценивает как внелогическую, как «тип психического реагирования», связанного с определенным состоянием сознания, умением «согласовывать свои поступки с ожидаемыми и желаемыми следствиями» [9. С. 71].

Уступительность, по мнению многих исследователей (И. В. Кичева, Ю. И. Леденев, М. В. Ляпон, Т. Г. Печенкина, А. Ф. Прияткина и др.), отличается «смысловой гибридность», основывается одновременно на причинно-следственных, условных и противительных отношениях. Семантика уступки выражается в «соотнесении двух ситуаций, из которых одна не является достаточным основанием для того, чтобы отменить собою другую» [10. С. 586]. Фактическое событие-следствие совершается вопреки событию-уступке, в противоположность ожидаемому. В уступительных отношениях утверждается несовместимость двух ситуаций, их взаимоисключаемость и одновременно констатируется совмещение, сосуществование этих ситуаций [11. С. 7].

Разберем пример: *Несмотря на то что молодой специалист был еще неопытным сотрудником, его буквально завалили материалами о преступлениях и требовали своевременного расследования* (Московский комсомолец, № 37, 2010). Из того, что специалист молодой

и неопытный логично предположить, что его не должны перегружать серьезной работой и требовать ее выполнения в краткие сроки. Однако по некоей причине (много нераскрытых преступлений, желание облегчить труд других сотрудников, личная неприязнь начальника и т. д.) в противовес ожиданиям ему поручили большой объем сложной и новой для него работы. С одной стороны, эти явления (неопытный сотрудник и серьезные дела) несовместимы, не должны допускать друг друга, но в данной ситуации, с точки зрения говорящего, они сочетаются как столкновение двух причинно-следственных зависимостей.

Основной формой выражения рассматриваемых семантико-синтаксических отношений является сложноподчиненное предложение, так как «в нем наблюдается наибольшее соответствие семантического и структурного планов» [12. С. 5]. Функционирование уступки в сложноподчиненном предложении исследовано в достаточной степени (В. Ю. Апресян, И. В. Кичева, Н. Г. Рубцов, Р. М. Теремова, Е. В. Урысон и др.)

При этом потенциал других синтаксических уровней как формы реализации ситуации уступительности остается малоизученным.

Рассмотрим, как уступительные отношения раскрывает ССЦ. Если в ССЦ иной семантики характерным является наличие основного высказывания, вокруг которого концентрируется все остальное, то в ССЦ с уступительной семантикой этот общий признак ССЦ проявляется иначе: в соответствии с семантикой гибридного характера в таком ССЦ должно быть два смыслоакцентирующих предложения. Тогда ССЦ с семантикой уступки характеризуются следующим образом: оно распадается на две части, из которых одна выражает явление, недостаточное для того, чтобы отменить другое вопреки ожиданиям, а вторая – явление, которое реализовалось несмотря на препятствие. Первые предложения ССЦ выполняют две функции: семантическую (начинают в тексте новую синтаксическую единицу) и семантико-стилистическую (выражают основную мысль) [13. С. 6]. Однако они не всегда становятся структурно-семантическим ядром ССЦ, так как открывают новую микротему.

В ССЦ с уступительной семантикой во второй части говорится о явлении, которое противоречит тому, что должно было бы последовать за сообщаемым в первых предложениях. И. В. Кичева замечает, что в таких ССЦ микротема представляет собой следствие, которое противостоит ожидаемому, и «раскрывается в нескольких пред-

ложениях, составляющих не только смысловое, но и структурное единство» [14. С. 14].

Такой логический конфликт, характерный для уступки является объединяющим смысловым центром ССЦ. Например: *Действительно, к 1 июля число безработных в нашем крае уменьшилось на 11,2 тыс., или на 28%. Разумеется, в первом квартале рынок труда еще остро ощущал последствия неустойчивого развития экономики в кризисном 2009 году, наблюдался и традиционный прирост безработных в осенне-зимний период, который существенно увеличил напряженность на рынке труда.*

Тем не менее экономика края в целом устояла, в работе большинства предприятий и организаций увеличились показатели прироста объемов производства, число рабочих мест выросло (Аргументы и факты, № 29, 2010).

В данном ССЦ предложения объединяет общий смысл: учитывая последствия кризиса 2009 года и традиционный сезонный прирост безработицы можно было ожидать, что экономика понесет серьезный урон, но здесь представлена противоположная ситуация: экономика края устояла. В первом предложении заявлена новая микротема: первый признак экономической стабилизации – факт снижения безработицы. А общий смысл, семантическое ядро приходится на второе и третье предложения и выражается при помощи союзного средства *тем не менее*. Первое и последующие предложения в составе ССЦ соответствуют частям сложноподчиненного предложения. Сравним: *Хотя, к 1 июля число безработных в нашем крае уменьшилось на 11,2 тыс., или на 28%. Разумеется, в первом квартале рынок труда еще остро ощущал последствия неустойчивого развития экономики в кризисном 2009 году, наблюдался и традиционный прирост безработных в осенне-зимний период, который существенно увеличил напряженность на рынке труда, тем не менее экономика края в целом устояла, в работе большинства предприятий и организаций увеличились показатели прироста объемов производства, число рабочих мест выросло.*

Рассмотрим еще пример: *«Нас там тысячи», – с гордостью говорят «контактовы». Они сражались, как могли – одни в виртуальном пространстве, другие, как Миша Паришин, с плакатами в руках, члены общественного совета – своей мудростью, а редакция «АиФ-СК» – веским печатным словом. И все вместе победили. Только вкус той победы несколько омрачают маячащие впереди*

выборы местного градоначальника – не ради них ли все это? (Аргументы и факты, № 29, 2010). Группа людей добилась общей цели, победила некое обстоятельство. Логично было бы предположить, что они будут безгранично рады этому событию. Однако им не удается радоваться своему достижению – они опасаются, что плодами их трудов воспользуются на выборах нового градоначальника. Такое противопоставление, логический конфликт между ожидаемой и реализовавшейся ситуациями объединяет несколько предложений. Выражает уступку аналог союза *только*, содержащаяся в заключительной предложении ССЦ.

Поскольку категории уступительности свойственна гибридность, осложнение семантики, микротемы уступительных ССЦ также могут включать несколько значений. Можно выделить ряд микротем, характерных для ССЦ, выражающих уступительные отношения:

- микротема уступки, осложненная противительностью;
- микротема уступки, осложненная сопоставлением;
- микротема уступки, осложненная ограничением;
- микротема уступки, осложненная предположением;
- микротема уступки, осложненная возмещением;
- микротема уступки, осложненная семантикой качества;
- микротема уступки, осложненная семантикой количества;
- микротема уступки, осложненная семантикой пространства;
- микротема уступки, осложненная семантикой времени и др.

Проведенный анализ показал что, средствами связи в ССЦ выступают союзы, их аналоги, вводно-модальные слова.

Зато: *Жаль, что мне не довелось с ним [Харламовым] познакомиться. Зато я очень горжусь тем, что четвертый год подряд получаю «Харламов Трофи», вручаемый газетой «Советский спорт» (Труд – 7, № 25, 2009).*

Куда ни, где ни, как ни, что ни, кто ни: *Кого ни спросишь – всем жалко Шурмана. Хотя грабителей положено не жалеть, а, наоборот, презирать и ненавидеть. Но Шурмана почему-то хочется пожалеть (Московский комсомолец, № 21, 2009).*

Впрочем: *Как написала американская газета New York Post, гонорар в означенной сумме должен быть положен на счет швейцарского банка друга Чапман, проживающего в Лондоне. Впрочем, после обнародования всех хитрых придумок этот сценарий будет явно неисполнимым (Комсомольская правда. Северный Кавказ, № 105, 2010) и др.*

Принимая во внимание все вышесказанное, можно сделать вывод, что, хотя универсальной формой выражения семантики уступительности является сложноподчиненное предложение, уступительные отношения могут раскрываться в форме сложного синтаксического целого. Несколько предложений в составе ССЦ соответствуют главной части предложения (чаще всего это первые предложения), последующие несколько предложений соотносимы с придаточной частью, где представлено событие-следствие, состоявшееся вопреки ожидаемому, вопреки тому, что изложено в предыдущей части ССЦ. Ситуация уступительности реализуется посредством ССЦ наиболее активно в публицистическом стиле. Ведь именно в нем для экспрессии используются парцелляция и диалогичность, что присуще и самому ССЦ как синтаксической единице.

Список литературы

1. Ильенко, С. Г. Концепция синтаксических единиц В. А. Белошапковой и вопрос о «неопознанных синтаксических объектах» [Текст] / С. Г. Ильенко // Традиционное и новое в русской грамматике : сб. ст. памяти Веры Арсеньевны Белошапковой. – М. : Индрик, 2001. – 328 с.
2. Валгина, Н. С. Современный русский язык : Учебник [Текст] / Н. С. Валгина, Д.Э.Розенталь. – М. : Логос, 2002. – 528 с.
3. Бабайцева, В. В. Современный русский язык [Текст] / В. В. Бабайцева. М. Ю. Максимов. – Ч.3. – М. : Просвещение, 1987. – С. 256.
4. Апресян, В. Ю. Уступительность в языке и слова со значением уступки [Текст] / В. Ю. Апресян // Вопросы языкознания. – № 5. – 1999. – С. 23-44.

List of Literature

1. Il'enko, S. G. Konceptcija sintaksicheskikh edinic V. A. Beloshapkovoj i vopros o «neopoznannyh sintaksicheskikh ob#ektah» [Tekst] / S. G. Il'enko // Tradicionnoe i novoe v russkoj grammatike : sb. st. pamjati Very Arsen'evny Beloshapkovoj. – M. : Indrik, 2001. – 328 s.
2. Valgina, N. S. Sovremennyy russkij jazyk : Uchebnik [Tekst] / N. S. Valgina, D.Je.Rozental'. – M. : Logos, 2002. – 528 s.
3. Babajceva, V. V. Sovremennyy russkij jazyk [Tekst] / V. V. Babajceva. M. Ju. Maksimov. – Ch.3. – M. : Prosvevlenie, 1987. – S. 256.
4. Apresjan, V. Ju. Ustupitel'nost' v jazyke i slova so znacheniem ustupki [Tekst] / V. Ju. Apresjan // Voprosy jazykoznanija. - № 5.- 1999. – S. 23-44.

5. Теремова, Р. М. Семантика уступительности и ее выражение в современном русском языке [Текст] / Р. М. Теремова. – Л., 1986.
6. Беднарская, Л. Д. Основные закономерности в развитии сложного предложения в языке русской художественной прозы XIX-XX столетий: диссертация на соискание степени доктора филологических наук [Текст] / Л. Д. Беднарская. – Орел, 1995.
7. Андрамонова, Н. А. Синтаксика сложного предложения и текста [Текст] / Н. А. Андрамонова // III Междунар. Бодуэновские чтения: И. А. Бодуэн де Куртенэ и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания (Казань, 23-25 мая 2006 г.) : труды и материалы: в 2 т. – Т.1. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2006. – С.38–40.
8. Рубцов, Н. Г. Уступительно-противительные союзы как средства выражения оппозитивных отношений [Текст] / Н. Г. Рубцов // Неполнозначные слова и проблема их функционирования и лексикографического описания. – Ставрополь : СГУ, 1998. – С. 20–23.
9. Черемисина, М. И. Очерки по теории сложного предложения [Текст] / М. И. Черемисина. – Новосибирск : Наука, 1987.
10. Русская грамматика [Текст]. – Т. II. – М. : Наука, 1982.
5. Teremova, R. M. Semantika ustupitel'nosti i ee vyrazhenie v sovremennom russkom jazyke [Tekst] / R. M. Teremova. – L., 1986.
6. Bednarskaja, L. D. Osnovnye zakonmernosti v razvitii slozhnogo predlozhenija v jazyke russkoj hudozhestvennoj prozy XIX-XX stoletij: dissertacija na soiskanie stepeni doktora filologicheskikh nauk [Tekst] / L. D. Bednarskaja. – Orel, 1995.
7. Andramonova, N. A. Sintagmatika slozhnogo predlozhenija i teksta [Tekst] / N. A. Andramonova // III Mezhdunar. Bodujenovskie chtenija: I. A. Bodujen de Kurtenje i sovremennye problemy teoreticheskogo i prikladnogo jazykoznanija (Kazan', 23-25 maja 2006 g.) : trudy i materialy: v 2 t. – T.1. – Kazan' : Izd-vo Kazan. un-ta, 2006. – С.38–40.
8. Rubcov, N. G. Ustupitel'no-protivitel'nye sojuzy kak sredstva vyrazhenija oppozitivnyh otnoshenij [Tekst] / N. G. Rubcov // Nepolnoznachnye slova i problema ih funkcionirovanija i leksikograficheskogo opisanija. – Stavropol' : SGU, 1998. – S. 20–23.
9. Cheremisina, M. I. Oчерki po teorii slozhnogo predlozhenija [Tekst] / M. I. Cheremisina. – Novosibirsk : Nauka, 1987.
10. Russkaja grammatika [Tekst]. – T. II. – M. : Nauka, 1982.

11. Мусатова, Г. А. Семантика уступки : автореферат дис. ... канд. фил. наук [Текст] / Г. А. Мусатова. – Рязань : Рязан. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2008. – 21 с.
12. Печенкина, Т. Г. Семантическая категория уступительности и формы ее выражения в русском языке XIX века : автореферат дис. ... канд. филол. наук [Текст] / Т. Г. Печенкина. – Л., 1978.
13. Уракова, Ф. К. Сквозные и опорные понятия, способствующие обучению построению текста [Электронный ресурс]. –www.vestnik.adygnet.ru/files/2007.4/594/urakova2007_4.pdf
14. Кичева, И. В. Уступительные конструкции, оформляемые составными союзами с компонентом «и» в современной русском языке : дис. ... канд. филол. наук [Текст] / И. В. Кичева. – Ставрополь, 1998.
11. Musatova, G. A. Semantika ustupki : avtoreferat dis. ... kand. fil. nauk [Tekst] / G. A. Musatova. – Rjazan' : Rjazan. gos. un-t im. S. A. Esenina, 2008. – 21 s.
12. Pechenkina, T. G. Semanticheskaja kategorija ustupitel'nosti i formy ee vyrazhenija v russkom jazyke XIX veka : avtoreferat dis. ... kand. filol. nauk [Tekst] / T. G. Pechenkina. – L., 1978.
13. Urakova, F. K. Skvoznnye i opornnye ponjatija, sposobstvujujuwie obucheniju postroeniju teksta [Jelektronnyj resurs]. –www.vestnik.adygnet.ru/files/2007.4/594/urakova2007_4.pdf
14. Kicheva, I. V. Ustupitel'nye konstrukcii, oformljaemye sostavnymi sojuzami s komponentom «i» v sovremennoj russkom jazyke : dis. ... kand. filol. nauk [Tekst] / I. V. Kicheva. – Stavropol', 1998.

**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КАРТИНА МИРА
И ЕЕ ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ПОНЯТИЙ «ДОБРО» И «ЗЛО»)**

Н. И. Коробкина

Определяется сущность эмоциональной картины мира, предлагается рассматривать понятие как один из ее компонентов. Констатируется факт языковой репрезентации эмоциональной картины мира на примере понятий «Добро» и «Зло». Анализируются некоторые категориальные эмоциональные ситуации из поэтических текстов, вычленяются эмоции на базе Добра и Зла, эксплицируемые в них.

Ключевые слова: коммуникативная личность, эмоциональная картина мира, понятие, эмоциональный концепт, эмоциональная коммуникативная ситуация, экспликация эмоций.

В последние десятилетия лингвистика обратилась к изучению языка в тесной связи с человеком. Это определило антропоцентрический принцип в языкознании, когда изучение языка становится изучением коммуникативной личности. К числу фундаментальных понятий, выражающих специфику человека и его взаимоотношение с миром, относится понятие *картины мира* (далее – КМ). Ведь любая коммуникативная личность в процессе познания окружающей действительности накапливает определенные знания об объективной реальности, которые фиксируются в сознании говорящего в виде определенной таксономии. С нашей исследовательской точки зрения, такое ментальное образование, общеизвестное как КМ, представляет собой целостный образ мира, выступающий не только как совокупность знаний человека о мире, но и как система жизненных ориентиров, культурных установок и стереотипов, этических ценностей, систематизированных и интегрированных в некое целое.

Познание окружающего мира коммуникативной личностью, а значит и формирование ее КМ, неразрывно связано с эмоциональным переживанием и осмыслением явлений и объектов окружающей действительности, которые посредством эмоций приобретают определенное значение для человека. В связи с этим такое повсе-

местное распространение эмоций в современном коммуникативном пространстве обуславливает эмоциональное восприятие мира, суть которого заключается в отражении объективно существующей реальности сквозь призму человеческих эмоций.

Ввиду выше сказанного возникает необходимость выделить разновидность образа окружающего мира, которую общепринято называть *эмоциональной картиной мира* (далее – ЭКМ). С лингвистической точки зрения разделяемое нами научное обоснование и подтверждение о существовании ЭКМ представлено в работах В. И. Шаховского. Известный специалист в области эмотиологии отмечает, что когниция, мышление и сознание языковой личности неотделимо связаны с человеческими эмоциями, которым в таком конгломерате отводится основополагающее место [7]. В свете данного утверждения можно констатировать тот факт, что универсальная КМ, попадая в определенный язык через дух народа и его эмоции, входящие в этот дух, представляет собой в конечном итоге эмоциональное осмысление и переосмысление мира, отношение к нему [8], прорефлексированное сквозь призму эмоций. Существенным дополнением к сказанному может служить мнение К. О. Погосовой о том, что ЭКМ является особым мировидением, спроецированным эмоциональной сферой сознания [5], в которой знания коммуникативной личности об объективной реальности существуют не в чисто информативном виде, а в форме пристрастного преломления через определенные чувства.

Поэтому с нашей точки зрения ЭКМ представляет собой эмоциональное осмысление и чувственное восприятие объектов окружающей действительности, которые через импликацию последовательных процессов концептуализации, категоризации и вербализации отражаются в языке. Однако вербальная упаковка и семантический компонент окружающих нас фрагментов мира не являются по своей природе эмотивными (возьмем, к примеру, понятия «Добро» и «Зло» и их вербальные корреляты). Они приобретают данное качество только в процессе эмоционального восприятия и осмысления окружающей действительности, которые в рамках ЭКМ могут выйти далеко за пределы концептуализации, категоризации и вербализации. Они способны привести восприятие и осмысления любого объекта мира к переконцептуализации, перекатегоризации и перевербализации. В результате этого в языке рождаются необычные и неожиданные сочетания уже знакомых лексических единиц (например, оксюморо-

ним *Злобро* [2]), а в сознании коммуникативной личности возникает понятие совершенного нового типа – понятие-кентавр.

Общеизвестно, что любой понятийный сгусток информации, зафиксированный в сознании коммуникативной личности, способен овнешливаться и проявлять себя в языке. Поскольку ЭКМ также представляет собой информационный запас с наличием эмоциональной рефлексии, то данная таксономия также обладает возможностью языковой репрезентации, которая осуществляется большим арсеналом средств на всех уровнях языковой иерархии. Рассмотрим отражение данного феномена на примере понятий «Добро» и «Зло».

Для этого обратимся к нашему пониманию термина «понятие». Понятие представляет собой концепт, который состоит из наиболее общих, существенных признаков предмета или явления, результат их рационального и эмоционального отражения и осмысления, а также концептуализации и лексикализации в языковых единицах. Особую важность в нашем определении сущности понятия играет его эмоциональный компонент, который по аналогии с тремя типами эмотивной лексики (аффективы, коннотативы, потенциативы) [см. подробнее 6. С. 73–83], может быть представлен и на понятийном уровне. Имея непосредственное соотношение с перечисленными видами эмотивов на вербальном уровне, соответствующие понятия-корреляты по-разному сопряжены с эмоциями, что позволяет говорить, на наш взгляд, о существовании *эмоциональных понятий*, которые в свою очередь фиксируются в ЭКМ говорящего. Однако на вербальном уровне эти понятия упаковываются в форму лексических единиц, которые, будучи вербальными коррелятами исходных понятий, также вызывают у коммуникативной личности определенный спектр эмоций, осуществляя подобным образом языковую реализацию ЭКМ говорящего.

Эмоциональные понятия в нашем понимании следует отличать от другого компонента ЭКМ – эмоциональных концептов [1]. Абстрагируясь от первоначального употребления Ю.С. Степановым слова «концепт» в качестве прямого перевода английского слова “concept” – «понятие», мы вслед за В.А. Пищальниковой рассматриваем концепт как специфическую модель значения, акцентирующую роль языкового значения в *познавательных* процессах [4. С. 72].

Вернемся к вопросу о языковой реализации ЭКМ на примере понятий «Добро» и «Зло». Для иллюстрации данного тезиса нами были проанализированы некоторые эмоциональные коммуникатив-

ные ситуации (далее – ЭКС) из поэтических произведений русской художественной литературы, которые выступают стилизованными моделями реальной коммуникации. Соглашаясь с В. А. Масловой, заметим, что высокая концентрация эмоций в рамках художественного произведения особенно свойственна поэтическому тексту, являющемуся, по мнению ученого, вместилищем их разнообразных кластеров и всевозможных разновидностей [3]. Это означает, что понятия «Добро» и «Зло» через соответствующие вербальные корреляты, представленные в ЭКС, способны вызывать определенные эмоции у читателя как коммуникативной личности и, следовательно, осуществлять реализацию его ЭКМ.

В ЭКС дружеской беседы, представленной в стихотворении В. А. Жуковского «Ангел и певец», языковая репрезентация ЭКМ на основе понятия «Добро» осуществляется на лексическом (прямая номинация слова *Добро*) и синтаксическом (наличие ряда восклицательных предложений) уровнях в форме отражения эмоций **радости** и **счастья**: *«И любима им младая // Будет спутница твоя! // Здесь готова ей родная // С нежной матерью семья! // И с доверчивым участием. // С сердцем, где **добро** живет, // Здесь ее делиться счастьем // Дружба радостная ждет!»*.

Отрывок из стихотворения З. Н. Гиппиус «Зеленое, желтое и голубое» в аспекте языковой реализации ЭКМ говорящего является примером ЭКС, в которой явно ощущается доминирующее преобладание эмоций глубокого **бессилия** и **отвращения**: *«Я горестно измучен. // Я слаб и безответен. ... // И люди, **зло** и разное, // Сливаются, как пятна: // Безумно-безобразно»*. Проявление названных эмоций в контексте данного поэтического текста достигаются автором на следующих уровнях языковой иерархии: на лексическом уровне присутствует прямая номинация слова *Зло*, на фонетическом уровне наблюдается частое использование фонемы «о» в составе некоторых слов (*горестно, разное, зло, безумно, безобразно*), что добавляет их звучанию определенную глубину, протяженность и даже заунывность.

Похожий кластер отрицательных эмоций, а именно **печали**, **злобы** и **ужаса**, находит свое языковое отражение во фрагменте из стихотворения П. П. Сумарокова «Плач и смех»: *«Все бедствия людей я вижу пред собою. // Мне мнится, слышу смертных стон; // **Зло** лезет мне в глаза тогда со всех сторон. // Явятся предо мной огнем дышащи горы, // Страданья, смерть, чума — // И словом, я тогда куда ни взвел бы взоры, // Несчастий и **злодейств** мне всюду зрится*

тьма». В приведенной ЭКС языковая реализация ЭКМ говорящего осуществляется в основном на лексическом уровне при помощи прямой номинации слова *Зло* и его деривата (*злодейство*), а также посредством использования некоторых стилистических средств, например, персонификации (*зло лезет мне в глаза ...*), транспозиции имени существительного (замена единственного числа на множественное: *несчастий и злодейств*), метафоры (*... огнем дышащи горы*) и некоторые др.

Приведем стихотворение В. Я. Брюсова «Скала к скале ...» в качестве еще одного примера. Особенностью анализируемой ЭКС данного произведения является то, что автор неотделимо друг от друга рассматривает Добро и Зло, тем самым вызывая у читателя неразрывный комплекс положительных и отрицательных эмоций, среди которых можно выделить **заботу, умиление, тоску, страх**: «Скала к скале; безмолвие пустыни; // Тоска ветров, и раскаленный сплин. // Меж надписей и праздничных картин // Хранит утес два образа святыни. ... // **«Добро и зло – два брата и друзья. // Им общий путь и жребий одинаков».** ... // Звенят порой признанья соловья; // Приходит тигр к подножию утеса». Несмотря на то, что в приведенной ЭКС только один раз используется прямая номинация слов *Добро* и *Зло*, весь остальной контекст художественного произведения выстроен таким образом, что читателю становится ясна интенциональная прагматика автора, направленная на одновременную экспликацию как положительных, так и отрицательных эмоций, что в свою очередь выступает еще одним способом языковой реализации ЭКМ говорящего.

Языковое проявление ЭКМ говорящего нередко ярко отражено в ситуациях межличностного дружеского общения. Так, стихотворение И.И. Хемницера «Лошадь и осел» представляет собой ЭКС просьбы о помощи, в которой осел, несущий на себе тяжелую ношу, просит своего друга – лошадь – разделить его бремя. В рассматриваемой ЭКС, которая, на наш взгляд, является метафорически закодированной категориальной жизненной эмоциональной ситуацией (автор поэтического произведения выбирает в качестве персонажей животных, подразумевая при этом людей), выражение интенции отправителя информации сопровождается языковой экспликацией эмоций дружеской **отзывчивости и поддержки**. Ожидание проявления таких же эмоций у адресанта, которое в конечном итоге оказывается не оправданным, подчеркивается в данном случае дважды

используемой номинацией слова *Добро*: «**Добро**, которое мы делаем другим, // **Добром** же служит нам самим, // И в нужде надобно друг другу // Всегда оказывать услугу. ...».

Таким образом, отметим, что языковая репрезентация ЭКМ на примере понятий «Добро» и «Зло» находит наиболее яркое проявление в произведениях художественной литературы поэтического характера. В категориальных ЭКС, проанализированных нами в рамках данной статьи, посредством соответствующих коррелятов происходит вербализация понятийной информации (в нашем случае – это понятия «Добро» и «Зло») и вызываемая ею экспликация определенных положительных (**радость, счастье, забота, умиление, отзывчивость, поддержка** и т.п.) и отрицательных (**бессилие, отвращение, печаль, злоба, ужас, тоска, страх** и т.п.) эмоций. В свете сказанного можно сделать вывод о том, что анализ теоретического и фактического материала с применением гипотетико-дедуктивного метода и методов внутренней интроспекции и интуиции показал, что ЭКМ как эмотивный компонент общей КМ говорящего способен проявлять себя в языке.

Список литературы

1. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / пер. с англ. [Текст] / А. Вежбицкая. – М. : Русские словари, 1996. – 416 с.
2. Коробкина, Н.И. Амбивалентность языковой личности в коммуникативных ситуациях «Добра» и «Зла» [Текст] / Н. И. Коробкина // Личность, речь и юридическая практика: сборник научных трудов международной научно-методической конференции. Вып. 14. – Р.-н/Д : ДЮИ, 2011. – С. 73–76.
3. Маслова, В. А. Поэтический текст как вместилище эмоций [Текст] / В. А. Маслова // Язык и эмоции: номинативные и коммуникативные аспекты: сборник

List of Literature

1. Vezhbickaja, A. Jazyk. Kul'tura. Poznanie / per. s angl. [Tekst] / A. Vezhbickaja. – M. : Russkie slovari, 1996. – 416 s.
2. Korobkina, N. I. Ambivalentnost' jazykovoj lichnosti v komunikativnyh situacijah «Dobra» i «Zla» [Tekst] / N. I. Korobkina // Lichnost', rech' i juridicheskaja praktika: sbornik nauchnyh trudov mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii. Vyp. 14. – R.-n/D : DJuI, 2011. – S. 73–76.
3. Maslova, V. A. Pojeticheskij tekst kak vmestiliwe jemocij [Tekst] / V. A. Maslova // Jazyk i jemocii: nominativnye i komunikativnye aspekty: sbornik

- научных трудов к юбилею В. И. Шаховского. – Волгоград : Волгоград. науч. изд-во, 2009. – С. 219–225.
4. Пищальникова, В. А. Значение и концепт [Текст] / В. А. Пищальникова // История и теория психолингвистики: курс лекций. Ч. 2. Этнопсихолингвистика. – М. : МГЛУ, 2007. – С. 63–77.
5. Погосова, К. О. Картина мира и ее виды [Текст] / К. О. Погосова // Бюллетень Владикавказского института управления (ВИУ). – 2006. – № 17. (Материалы 8-й межвузовской научно-практической конференции) [Электронный ресурс]. – <http://www.viu-online.ru/rus/science/bulletine/21.html>.
6. Шаховский, В. И. Лингвистическая теория эмоций: монография [Текст] / В. И. Шаховский. – М. : Гнозис, 2008. – 416 с.
7. Шаховский, В. И. Соотносится ли эмотивное значение с понятием? [Текст] / В. И. Шаховский // Вопросы языкознания. – 1987. – № 5. – С. 47–58.
8. Шаховский, В. И. Эмоциональная картина мира и язык [Текст] / В. И. Шаховский // Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики: тез. докл. и сообщ. науч. конф., 12–14 мая, 1995, г. Екатеринбург, Россия. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1995. – С. 72–73.
- nauchnyh trudov k jubileju V. I. Shahovskogo. – Volgograd : Volgograd. nauch. izd-vo, 2009. – S. 219–225.
4. Piwal'nikova, V. A. Znachenie i koncept [Tekst] / V. A. Piwal'nikova // Istorija i teorija psiholingvistiki: kurs lekcij. Ch. 2. Jetnopsiholingvistika. – M. : MGLU, 2007. – S. 63–77.
5. Pogosova, K. O. Kartina mira i ee vidy [Tekst] / K. O. Pogosova // Bjulleten' Vladikavkazskogo instituta upravljenja (VIU). – 2006. – № 17. (Materialy 8-j mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii) [Jelektronnyj resurs]. – <http://www.viu-online.ru/rus/science/bulletine/21.html>.
6. Shahovskij, V. I. Lingvisticheska-ja teorija jemocij: monografija [Tekst] / V. I. Shahovskij. – M. : Gnozis, 2008. – 416 s.
7. Shahovskij, V. I. Sootnositsja li jemotivnoe znachenie s ponjatиеm? [Tekst] / V. I. Shahovskij // Voprosy jazykoznanija. – 1987. – № 5. – S. 47–58.
8. Shahovskij, V. I. Jemocional'naja kartina mira i jazyk [Tekst] / V. I. Shahovskij // Leksika, grammatika, tekst v svete antropologicheskoj lingvistiki: tez. dokl. i soobw. nauch. konf., 12–14 maja, 1995, g. Ekaterinburg, Rossija. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 1995. – S. 72–73.

Художественные источники

1. Брюсов, В. А. Скала к скале ... [Электронный ресурс]. – <http://www.ginger.nnov.ru/favour/17/408>.
2. Гиппиус, З.Н. Зеленое, желтое и голубое [Электронный ресурс]. – <http://zn-gippius.ouc.ru/zelenoe-zheltoe-goluboe.html>.
3. Жуковский, В.А. Ангел и певец [Электронный ресурс]. – <http://feb-web.ru/feb/zhukovsky/texts/zh0/zh2/zh2-2322.htm>.
4. Сумароков, П.П. Плач и смех [Электронный ресурс]. – http://www.rvb.ru/18vek/poety1790_1810/01text/04sumarokov/034.htm.
5. Хемницер, И.И. Лошадь и осел [Электронный ресурс]. – <http://khemnitser.ouc.ru/loshad-i-osiol.html>.

Fiction Sources

1. Brjusov, V. A. Skala k skale ... [Jelektronnyj resurs]. – <http://www.ginger.nnov.ru/favour/17/408>.
2. Gippius, Z.N. Zelenoe, zheltoe i goluboe [Jelektronnyj resurs]. – <http://zn-gippius.ouc.ru/zelenoe-zheltoe-goluboe.html>.
3. Zhukovskij, V.A. Angel i pevec [Jelektronnyj resurs]. – <http://feb-web.ru/feb/zhukovsky/texts/zh0/zh2/zh2-2322.htm>.
4. Sumarokov, P.P. Plach i smeh [Jelektronnyj resurs]. – http://www.rvb.ru/18vek/poety1790_1810/01text/04sumarokov/034.htm.
5. Hemnicer, I.I. Loshad' i osel [Jelektronnyj resurs]. – <http://khemnitser.ouc.ru/loshad-i-osiol.html>.

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

М. М. Кувалдина

Статья посвящена вопросу о роли иностранного языка при подготовке студентов неязыковых факультетов к межкультурной коммуникации. Автор подчеркивает, что для осуществления эффективности данной подготовки, необходимо учитывать профессионально-языковые, культурно-языковые и межкультурные особенности.

Ключевые слова: иностранный язык, межкультурная коммуникация, студенты неязыковых вузов.

В последнее время вопросы межкультурного, международного общения вызывают огромный интерес у исследователей разных научных направлений. Актуализация проблем межкультурного общения связана с процессами глобализации, с вхождением России в мировое сообщество, изменением государственной идеологии, развитием новых информационных технологий и туризма. Проблема подготовки студентов к межкультурной коммуникации особенно важна сейчас, «когда смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха и как никогда остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоление в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур. Именно этим вызвано всеобщее внимание к вопросам межкультурной коммуникации» [2. С. 9].

Впервые термин межкультурная коммуникация, как особая область человеческих отношений, появился в книге Э. Холла и Д. Трэйгера «Culture as Communication» («Культура как коммуникация»). Затем Э. Холл развил основные положения и идеи межкультурной коммуникации в работе «The Silent Language» («Немой язык»), указав на тесную связь между культурой и коммуникацией.

В настоящее время существует множество определений межкультурной коммуникации, мы опираемся на определение, данное Е. М. Верещагиной и В. Г. Костомаровой, которые понимают под

межкультурной коммуникацией «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [1. С. 26].

Современному обществу нужны не просто экономисты, менеджеры или юристы, а специалисты по международной и межкультурной коммуникации. Поэтому вузовскому образованию в настоящее время необходимо способствовать подготовке специалистов, осознанных увеличивающуюся взаимосвязь между странами, готовых к участию в диалоге культур разных народов, пробуждать у студентов интерес и уважение к чужим культурам. Понимание и уважение культуры другого народа – основа для успешного общения. Эффективное познание иностранной культуры невозможно без изучения иностранного языка, так как знание иностранных языков является одним из средств межкультурной коммуникации и адекватного взаимодействия с представителями других культур. Таким образом, владение иностранным языком становится в настоящее время одним из условий профессиональной компетентности.

Иностранный язык выполняет разнообразные функции в процессе подготовки студентов: развития, познания и общения. И общения не только межличностного, но и межнационального, межгосударственного, международного.

Безусловно, одна из общих функций иностранного языка как любого другого учебного предмета заключается в обеспечении общего развития обучаемого, расширении его кругозора, его знаний об окружающем мире, о людях, говорящих на этом языке, о произведениях искусства, о других национальных культурах. Кроме того, любое обучение связано с формированием определенных черт личности обучаемого. В процессе изучения иностранного языка происходит развитие таких черт личности как инициативность, динамичность, способность к быстрой реакции на актуальную ситуацию, коммуникабельность.

Иностранный язык как учебный предмет вносит заметный вклад и в культуру умственного труда студентов за счет развития таких специфических учебных умений, как умение пользоваться двуязычными лингвистическими словарями, грамматическими справочниками, памятками по рациональному выполнению учебных заданий.

Кроме того, иностранный язык оказывает огромное влияние на развитие творческих способностей обучаемых. Коммуникативное обучение иностранному языку оказывает положительное влияние на развитие всех психических функций человека. Особенно ярко оно

сказывается на развитии обобщенного абстрактного мышления, так как иностранный язык дает возможность понять, что существуют иные, чем в родном языке, способы выражения мысли, другие мысли, другие связи между формой и значением. Изучение иностранного языка вносит вклад в развитие таких важных мыслительных операций, как сопоставление, анализ, синтез. Овладение вторым языком оказывает благоприятное влияние на развитие способностей речедвигательного аппарата. Развиваются фонематический и интонационный слух, имитативные способности, способность к догадке, способность к выделению главного, все виды памяти. Моделирование на занятиях ситуаций реальной действительности, участие в речевых играх, действиях в предполагаемых обстоятельствах развивают воображение и творческие способности студентов.

Необходимо отметить, благотворное воздействие изучения иностранного языка на культуру общения, на речевую деятельность на родном языке. Так, формирование речевых умений на иностранном языке способствует развитию всех уровней речевой способности студентов: слуховых, зрительных и моторных ощущений. Студенты учатся планировать свое речевое поведение, соотнося цели каждого поступка с выражаемым содержанием и имеющимися у учащегося языковыми средствами.

Вместе с тем, первостепенное значение приобретает функция иностранного языка как средства формирования профессиональной направленности, т. е. интереса к будущей профессии и стремления получить знания по возможно большему числу коммуникационных каналов, одним из которых в таком случае становится владение иностранным языком, обеспечивающее возможность знакомства с достижениями в профессиональной области за рубежом. Эта функция реализуется через организацию всего учебного процесса, содержание самого учебного материала, его направленность, а также через методы введения этого материала и формы взаимодействия преподавателя и обучаемых в учебном процессе.

Одна из основных целей обучения иностранному языку – обучение общению. Коммуникативное обучение предполагает организацию процесса обучения как модели процесса общения. Поэтому сегодня иностранный язык, как никакой другой предмет программы, может способствовать повышению культуры общения. Занятия иностранного языка становятся занятиями обучения общению посредством общения.

В настоящее время наиважнейшей целью обучения иностранным языкам стало не просто овладение набором конкретных умений, а формирование такой языковой личности, которая сможет осуществлять эффективное общение с представителями других культур, использовать иностранный язык для общения в реальных ситуациях. Первостепенную важность приобретает умение преодолевать трудности, возникающие при контактах, общении, а иногда и столкновении представителей разных культур, так как эффективная межкультурная коммуникация не может возникнуть сама по себе, ей необходимо целенаправленно учиться.

Успешная межкультурная коммуникация предполагает наряду с владением иностранным языком еще и умение адекватно интерпретировать коммуникативное поведение представителя другого социума, а также готовность участников общения к восприятию другой формы коммуникативного поведения, пониманию его различий и разности культур.

Своеобразие национально-культурных стандартов особенно остро ощущается в межкультурной коммуникации, когда человек сталкивается с неожиданной для себя ситуацией или поведением собеседников. Чтобы понять причину неожиданно возникших коммуникативных ситуаций и чтобы овладеть чуждым для себя культурным стандартом, необходимо найти ответ на вопрос: почему люди другой культуры придерживаются именно таких правил поведения и уважают именно такие ценности.

Межкультурное обучение охватывает, таким образом, целый ряд отдельных аспектов, начиная от лингвистических (обучение безэквивалентной лексике и др.), прагматических (как правильно вести себя в конкретной ситуации), эстетических (что считается красивым или отталкивающим в иной культуре) и заканчивая этическими (что представляют собой моральные ценности) проблемами.

Необходимо более глубоко изучать мир носителей языка, их культуру в широком этнографическом смысле слова, их образ жизни, особенности национального характера, менталитета, так как реальное употребление слов в речи, реальное речевоспроизводство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящих на данном языке речевого коллектива. В основе национальных структур лежат структуры социокультурные.

Знание правил грамматики и значения слов недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения.

Для того, чтобы знать, когда сказать/написать, как, кому, где, как данное значение/понятие, данный предмет мысли живет в реальном мире изучаемого языка, необходимо знать как можно глубже этот мир изучаемого языка.

В рамках изучения иностранного языка на неязыковых специальностях в вузе затрагиваются вопросы страноведения, речевого этикета и правил поведения той или иной изучаемой культурной среды, проводятся также анализ и изучение особенностей культуры. Кроме того, рассматриваются типичные ситуации, в которых будущие экономисты, менеджеры или юристы будут встречаться с носителями той или иной культуры.

Анализ литературы по данной проблеме и практика работы позволяют сделать вывод, что для осуществления эффективной подготовки студентов неязыковых специальностей ВУЗа к межкультурной коммуникации необходимо в основу содержания обучения иностранному языку закладывать целостность профессионально-языковой, культурно-языковой и межкультурной подготовки.

Развить у студентов целостное представление о культуре страны изучаемого языка позволяет определенная совокупность межкультурных знаний, а именно знание лексико-грамматических структур, фразеологизмов, реалий языка; знание правил общения и этикета; знания об истории страны, ее праздниках, традициях, особенностях национального характера.

При выборе форм, методов и приемов обучения необходимо ориентироваться на их познавательный-поисковый, проблемный, дискуссионный и исследовательский характер, на их направленность на развитие всех четырех видов владения языком. С. Г. Тер-Минасова отмечает, что «для того чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального общения, наладить связь преподавания иностранных языков с жизнью, активно использовать иностранные языки в живых, естественных ситуациях» [2. С. 26]. Такие формы занятий, как ролевые игры, культуроведчески-ориентированные дискуссии, защита презентаций способствуют более эффективной подготовке студентов к межкультурной коммуникации, а соответственно и их межкультурной компетенции, которая является неотъемлемой характеристикой специалиста, отвечающего современным требованиям.

Таким образом, предмет «иностранная культура» выполняет тройную роль при подготовке студентов неязыковых специальностей ВУЗа к

межкультурной коммуникации. Во-первых, иностранный язык, как учебная дисциплина, выполняет гуманистическую функцию развития разнообразных качеств личности. Кроме того, знание языка на коммуникативно-достаточном уровне в современном мире позволяет установить деловые контакты между специалистами. И, безусловно, знание языка позволяет преодолеть языковой барьер, а это дает возможность продолжить образование за рубежом и расширяет круг возможностей для трудоустройства.

Список литературы

1. Верещагина, Е. М. Язык и культура [Текст] / Е. М. Верещагина, В. Г. Костомаров В. Г. – М., 1990.
2. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.

List of Literature:

1. Verewagina, E. M. Jazyk i kul'tura [Tekst] / E. M. Verewagina, V. G. Kostomarov V. G. – M., 1990.
2. Ter-Minasova, S. G. Jazyk i mezhkul'turnaja komunikacija [Tekst] / S. G. Ter-Minasova. – M. : Izd-vo MGU, 2004. – 352 s.

**К ВОПРОСУ О ПРОЯВЛЕНИИ ГЕНДЕРНОГО АСПЕКТА
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИАЛОГЕ**

Ю. В. Надобко, Э. Ш. Никифорова

Статья посвящена рассмотрению одного из актуальных на сегодняшний день вопросов современного языкознания: гендера. Авторы рассматривают проявление гендерных характеристик речевого поведения мужчин и женщин в художественном диалоге.

Ключевые слова: гендер, художественный диалог, коммуниканты, мужчина, женщина, речевое поведение, гендерные характеристики.

Гендерные исследования являются основополагающими во многих теоретических разработках в вопросах философии, социологии, психологии, лингвистики, оказывают влияние и на политическое, экономико-социальное управление, образование, социальные институты, сферу межличностных отношений и художественное творчество.

Категория gender впервые упоминается в понятийном аппарате науки в конце 60-х - начале 70-х годов XX века и использовалась сначала в истории, историографии, социологии и психологии, позже была воспринята и в лингвистике, дав плодотворные результаты в вопросах прагматики и антропоориентированного описания в целом.

На современном этапе делается попытка системного осмысления и описания языка в связи с феноменом пола, создается теоретическая модель гендера и производится систематизация методологических подходов к исследованию проблемы гендера в языкознании.

Вопросы, связанные с разработкой методики лингвистического исследования гендера, созданием инструментария гендерных исследований на сегодняшний день являются важнейшими в лингвистике. Материалом для изучения гендерных явлений может служить, в том числе, и художественный диалог.

Диалог – это текст, создаваемый двумя партнерами коммуникации, один из которых (адресант) задает конкретную программу развития текста, его интенцию, а другой (адресат) должен активно уча-

ствовать в развитии этой программы, не имея возможности выйти за ее пределы [1. С. 14].

Для понимания сути разговорного диалога полезно определить, в каком отношении он находится к жанру. В этом плане несомненный интерес представляют взгляды М. М. Бахтина. Жанром М. М. Бахтин считает высказывание с определенным тематическим содержанием, стилем и композицией в его отвлечении от каких-то индивидуальных особенностей его реализации. При этом прямо утверждается, что «к речевым жанрам мы должны отнести короткие реплики бытового диалога». Следовательно, диалог - это не жанр, а взаимодействие жанров, например таких, как жанр вопроса и жанр утвердительного ответа: Будешь пить чай? - Буду / и покрепче сделай или жанр отрицательного ответа: Нет / спасибо / я недавно пил. Понять структуру диалога - значит исчислить жанры, которые могут сочетаться между собой и определить закономерности этой сочетаемости [2. С. 35].

Состав участников, время, место, ситуация, смысловая связность реплик формируют текстовый статус диалога. Минимальной структурной единицей диалога является реплика; взаимонаправленные реплики образуют диалогическую коммуникативную единицу. Реплики объединены не только структурно, но и тематически – в значительной мере это зависит от ситуации, темы, партнера, типа высказывания. Исследуя диалог, рассматривают не только его лингвистические признаки, но и выявляют функционально-коммуникативные признаки, уделяя особое внимание речевой деятельности и коммуникации.

Диалог представляет собой процесс речевой деятельности двух коммуникантов, включающий такие аспекты, как:

- 1) знания говорящего о мире, его принципы, намерения, эмоции, оценки;
- 2) учет таких знаний у адресата;
- 3) ориентировку говорящего на социальные роли и статус адресата в соотношении с собственными такими же характеристиками.

Характер диалогической речи зависит от всех этих факторов, конкретное проявление каждого из них порождает диалог определенной структуры.

Диалогическая речь обширно изучена в отечественном и зарубежном языкознании. Базой исследования является материал различных языков, как устной разговорной речи, так и художественных произведений.

Анализируя применение диалогической речи в конкретном художественном произведении, в качестве материала для исследования выбираются произведения, представляющие собой цельный диалог с отдельными замечаниями автора. Проблема диалога в художественном произведении подчас является центральной. Диалог ассоциируется с установкой на разговорную речь: большое количество разговорных выражений, просторечий, использование эмоционально-экспрессивной лексики и синтаксических средств (простых и бессоюзных предложений). Также очень важна роль интонации. Но все это несвойственно книжному стилю. Таким образом, возникает противоречие между необдуманностью устной речи и взвешенностью письменной, ведь писатель тщательно подходит к выбору языковых средств, поэтому о диалоге в художественных произведениях нельзя сказать, что он возникает при непосредственной коммуникации и предварительно не обдумывается, так как хороший писатель взвешивает каждое употребляемое им слово. Мы приходим к выводу о том, что в художественном жанре диалог носит двойственный характер: с одной стороны, информация обработана ее автором, а, с другой, – базируется на активной разговорной речи.

Коммуниканты, носители гендерных характеристик, для достижения своих коммуникативных целей, используют набор речевых тактик и маневров. Таким образом, диалог можно рассмотреть и с точки зрения гендерных отношений.

Анализируя диалог с позиции гендера, можно сделать следующие выводы:

- женщины демонстрируют гиперкорректное речевое поведение, в то время как мужчины часто дезориентированы в ситуации общения;
- женщины стремятся говорить в соответствии с нормами литературного языка, мужская речь недостаточно нормативна;
- темп женской речи быстрый, активный, мужская же изобилует паузами;
- роль интонации в диалоге очень важна, так как она соответствует состоянию говорящего;
- женщины используют интонационные образы, ассоциирующиеся с выражением удивления и вежливости, склонны к использованию восходящего тона в утвердительных предложениях, что является результатом проявления некатегоричности и неуверенности;
- мужчины в интонации консервативны и спокойны, их речь

звучит весомо и категорично. Утвердительные предложения в их устах звучат ровно, что демонстрирует силу, уверенность и превосходство;

- женщины чаще, нежели мужчины, задают вопросы, так как они более нацелены на продолжение беседы. Для мужчин же вопросы – средство для получения информации;
- реплики женщин более вежливы, даже требования она формулирует в виде «просьб». Мужские реплики доминируют и по количеству, и по продолжительности.

Список литературы

1. Ширяев, Е. Н. Что такое разговорный диалог? [Текст] / Е. Н. Ширяев // Русский язык: Исторические судьбы и современность: труды и материалы междунар. конгресса, Москва, 13–16 марта 2001 г. – М., 2001.
2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. – М., 1986.

List of Literature

1. Shirjaev, E. N. Chto takoe razgovornyj dialog? [Tekst] / E. N. Shirjaev // Russkij jazyk: Istoricheskie sud'by i sovremennost': trudy i materialy mezhdunar. kongressa, Moskva, 13–16 marta 2001 g. – M., 2001.
2. Bahtin, M. M. Jestetika slovesnogo tvorchestva [Tekst] / M. M. Bahtin. – M., 1986.

**К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ ИЗУЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ
СПЕЦИФИКИ РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ МОДАЛЬНОСТИ
В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ**

М. В. Пителина

В статье представлена методика изучения национальной специфики реализации категории модальности в англоязычных и русскоязычных текстах рекламы образовательных услуг. Объясняются причины использования методов когнитивной лингвистики для выявления национальных особенностей содержательного и выразительного компонентов обозначенной категории в текстах рекламы.

Ключевые слова: модальность, национальная специфика, методы, когнитивная лингвистика, рекламные тексты.

Модальность высказывания представляет собой семантически неоднородную систему, в содержании которой выделяются различные модальные значения. Модальностью мы называем *функционально-семантическую категорию, выражающую разные виды отношений высказывания к действительности, а также различные значения субъективной оценки сообщаемого.*

Если рассматривать рекламные тексты, авторы которых всегда ориентируются на потребности и интересы потребителя рекламы, то характер реализуемых значений может многое рассказать не столько об адресанте (создателе рекламы), сколько об адресате (потребителе рекламы). Таким образом, текст может характеризовать народ породивший его. Это значит, что модальные реакции обладают национальной спецификой, так как выражают отношения представителей определенной лингвокультуры к рекламируемому товару. Все это приводит к мысли, что суждения о рекламируемом товаре должны соответствовать тем представлениям, которые сложилось в сознании большинства представителей народа, реклама должна отвечать потребностям и желаниям народа. В этом случае изучение содержания рекламных высказываний не может ограничиваться собственно лингвистическими методами. Необходимы методы и приемы, которые позволили бы выявить те особенности мировоззрения народа, национальной культуры, национальной картины мира народа, кото-

рые во многом определяют содержание рекламных высказываний, а значит и характер модальных значений, реализуемых в них. Такими методами обладает когнитивная лингвистика. На современном этапе когнитивная лингвистика исследует ментальные процессы, происходящие при восприятии, осмыслении и познании действительности сознанием, а также виды и формы их ментальных репрезентаций. При этом когнитивная лингвистика изучает сознание на материале языка. Она также использует лингвистические методы анализа, которые позволяют сделать выводы о типах ментальных репрезентаций в сознании человека, но дает когнитивную интерпретацию результатам исследования [1. С. 12–13].

Мы считаем, что на современном этапе развития лингвистики исследование способов реализации модальности должно сопровождаться изучением причин реализации определенных модальных значений в конкретных речевых ситуациях. Анализ различных видов отношений высказывания к действительности, а также мнений и оценки сообщаемого говорящим способствует изучению мировоззрения человека на определенном этапе его истории. Изучение модальности рекламных текстов, которые имеют в качестве адресата не одного человека, а тысячи людей, т.е. текстов, нацеленных на определенную реакцию большой аудитории, может помочь в исследовании мировоззрения и коммуникативного поведения целого народа.

Для комплексного изучения национальной специфики реализации категории модальности в рекламных текстах, понимания их природы, причин возникновения тех или иных значений в рекламе необходимы современные методы, способные обнаружить и описать особенности мышления народа. Одним из основных методов выявления национальной специфики функционирования отдельных единиц и категорий в языке является сопоставительный метод. При этом в настоящее время наметилась переориентация исследований с сопоставительного анализа языковых систем на изучение национально-культурной специфики реального функционирования языка, языкового сознания, языковой / лингвокультурной компетенции и т. п.

В целом, изучение особенностей реализации категории модальности средствами языка является проблемой лингвистической, но если перед исследователем стоит задача выявления специфических национальных особенностей, выраженных языком структур нацио-

нального сознания и семантического национального семантического пространства, то исследование выходит за пределы лингвистики и становится частью лингвокогнитивного исследования.

Исследование по выявлению специфических национальных особенностей реализации категории модальности в англоязычных и русскоязычных текстах осуществляется в рамках когнитивно-дискурсивного направления. Суть данного подхода состоит в том, что через изучение языковых знаков можно проникнуть в семантическое пространство человека, определить ценностные ориентиры народа в определенные периоды его истории. Когнитивно-дискурсивный подход применяется к настоящему исследованию, так как он обладает методами и приемами обнаружения имплицитных смыслов, лежащих в глубине текстов и не имеющих вербального выражения, потому что не все модальные значения выражаются в рекламных текстах открыто. В настоящем исследовании тексты рекламы образовательных услуг рассматриваются как источник культурологической информации, как материал, который позволяет сравнить менталитеты двух лингвокультурных общностей с целью выявления различий и совпадений между ними.

Настоящее исследование проходит в несколько этапов:

Подготовительный этап. На данном этапе происходит сбор практического материала. Рассматриваются печатные тексты, рекламные буклеты учебных заведений, университетские сайты, каталоги специализированных образовательных услуг, тематические газетные статьи и рекламные заметки, студенческие форумы. На этом же этапе осуществляется сортировка текстов в группы по жанровой принадлежности.

Первый этап. На первом этапе исследования устанавливается содержание категории модальности в текстах рекламы образовательных услуг, т.е. определяются образующие данную категорию семантические компоненты. Используется контекст-анализ, с помощью которого выявляются модальные значения, реализуемые в текстах рекламы с помощью языковых средств. Формируется структура категории модальности в текстах рекламы образовательных услуг, т.е. вычленяются модальные значений ядра и заядерной зоны. Проводится сопоставительный анализ модальных значений, реализуемых в англоязычной и русскоязычной рекламе.

Второй этап. На втором этапе выясняются причины и условия реализации определенных модальных значений в англоязычных и

русскоязычных текстах рекламы образовательных услуг. Рассматриваются дискурсивные, жанровые и текстовые особенности рекламы образовательных услуг. Проводится анализ практического материала с целью выявления случаев реализации в текстах рекламы образовательных услуг модальных значений побуждения к приобретению услуги и ее положительной эмоциональной оценки. Вычисляется процентное содержание данных модальных оценок, реализуемых эксплицитно и имплицитно, по отношению к другим видам модальных значений, реализуемых в текстах исследуемого типа. Устанавливается соответствие содержания положительных эмоциональных оценок образу хорошего учебного заведения, который сложился в сознании носителей русского и английского языков. Для решения данной задачи используется метод свободного ассоциативного эксперимента. С помощью методики ранжирования устанавливается иерархия значений, образующих данные образы.

Третий этап. На третьем этапе исследуются лингвистические средства реализации модальных значений в текстах рекламы образовательных услуг. В настоящем исследовании рассматриваются компрессированные средства языка, так как они в большей степени отвечают требованиям адресата и рекламного жанра – максимум содержания при минимальном использовании печатного пространства. Анализ ведется от языковой единицы к реализуемому ею модальным значениям. На данном этапе используется контекстуальный анализ, который позволяет выявить имплицитные смыслы высказывания.

Заключительный этап. На данном этапе применяется сопоставительный метод. Во-первых, сопоставляется образ рекламируемой услуги, который сложился в сознании носителей английского и русского языков, с образом учебного заведения, который создается в текстах рекламы образовательных услуг реализуемыми в них значениями положительной эмоциональной оценки. Во-вторых, сопоставляется содержание модальных оценок в суждениях о рекламируемой услуге носителей английского и русского языков, делается вывод о национальной специфике, проявляющейся в плане содержания категории модальности в текстах обозначенного типа. В-третьих, определяются самые употребительные лингвистические средства реализации модальных значений в англоязычной и русскоязычной рекламе образовательных услуг. Делается вывод о национальных особенностях в плане выражения категории модальности в английском и русском языке.

Таким образом, в настоящем исследовании используются как собственно лингвистические методы исследования, так и экспериментальные методы, применяемые в когнитивных исследованиях. Комплексное использование различных методов позволяет не только описать содержательные и выразительные компоненты категории модальности в английском и русском языках, но и сделать выводы о причинах, влияющих на реализацию определенных модальных значений в рекламных высказываниях. Сопоставление содержания модальных оценок и лингвистических средств их реализации выявляет национальные особенности реализации категории модальности в текстах англоязычной и русскоязычной рекламы образовательных услуг.

Список литературы

1. Попова, З. Д., Стернин И. А. Язык и национальная картина мира [Текст] / З. Д. Попова, Н. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2007. – 61 с.

List of Literature

1. Popova, Z. D., Sternin I. A. Jazyk i nacional'naja kartina mira [Tekst] / Z. D. Popova, N. A. Sternin. – Voronezh : Istoki, 2007. – 61 s.

ПОНЯТИЕ И ВИДЫ РЕГУЛЯТИВОВ В ДИСКУРСЕ ПОКАЯНИЯ

Е. В. Платонова

В предлагаемой статье рассматриваются понятие и виды регулятивов, используемых в русскоязычных и англоязычных примерах дискурса покаяния. Важность изучения данного вопроса диктуется тем, что выбор верных регулятивных действий в ходе дискурса позволяет добиться конструктивного развития и завершения диалога

Ключевые слова: регулятив, регулятивная деятельность, дискурс, диалогическое общение, покаяние.

Регулятивность принято считать разновидностью целенаправленной деятельности, более того, некоторой системой, способной к функционированию в заданных пределах целевого содержания речевой коммуникации, т.е. в виде набора речевых функций с их отношением друг к другу [8. С. 6].

Регулятив понимается как содержащаяся в уме (в ментальном пространстве или, по В. Гумбольдту, в «психосфере») говорящей личности (участника диалогического общения) единица информации, которая, влияя на ход определенных событий в процессе общения, способствует как возникновению своих «копий» в умах участников общения, так и генерированию всей системы регулятивных единиц, используемых собеседниками в диалогическом взаимодействии, развивающемся по типовому (фреймовому) сценарию.

Материальными проявлениями регулятива в речевом общении являются средства его распространения как на уровне языковой системы (языковые единицы), так и за ее пределами (на уровне языкового сознания). Другими словами, регулятив как единица диалогического общения реализует себя в коммуникативном процессе комплексно: на поверхностном уровне она репрезентирует себя в виде определенных (иногда готовых, шаблонных) языковых конфигураций и в виде типовых моделей речевого и неречевого поведения, а на глубинном уровне – в виде структурированного в психике функционально-семантического представления (ФСП) знаний об опыте (опытных образцах) реализации этих форм речевого и нерече-

вого поведения в соответствующих (складывающихся, сложившихся) ситуациях реального мира.

Этапы интеракции покаяния представляют собой не что иное, как совокупность операций или действий партнёров, характеризующихся качественной определённой и отражающих закономерную для конкретного типа целевого воздействия последовательность их осуществления. Выбранные языковые средства для осуществления целевого воздействия и есть регулятивы.

В качестве материала исследования были выбраны русскоязычные и англоязычные дискурсы, иллюстрирующие покаяние (30 русскоязычных и 30 англоязычных ДП из художественной литературы).

Анализ корпуса примеров дискурса покаяния позволил сделать следующий вывод: в дискурсе покаяния используются регулятивы *стимулирующие, восприятия и согласия, корректирующие* (регулятивы коррекции) и регулятивы *несогласия*.

Стимулирующие регулятивы являются прямой основой для регуляции типового взаимодействия в рамках ФСП иллюкутивного фрейма и выработки стратегических приемов по совместному общению с целью упорядочения и соответствия типовым интерактивным ходам–цепочкам. Стимулирующие регулятивы призваны отражать стратегический поиск компромиссов между партнерами, если обнаруживаются определенные коммуникативные рассогласования или сбои.

К1: Хорошо. Но я скажу снова: прошу прощения. Можешь не принимать мои извинения. Но все, что я хочу сказать, Луис: я прошу простить меня. (стимулирующий/сатисфактив) (С. Кинг).

Регулятивы восприятия предназначены, главным образом, для выражения ответной реакции адресата на предложенное говорящим сотрудничество с определенной, несколько нейтральной долей оценки такого сотрудничества.

К1: Простите глупую, дурную, избалованную девушку, и будьте уверены, что все мы безмерно вас уважаем. А если я осмелилась обратиться в насмешку ваше прекрасное... доброе простодушие, то простите меня как ребенка, за шалость; простите, что я настаивала на нелепости, которая, конечно, не может иметь ни малейших последствий...

K2: Зачем вы так говорите, зачем вы... просите... прощения... (восприятие/сатисфактив) (Достоевский).

Регулятивы согласия выражают ответную реакцию адресата на предложенное сотрудничество с определенной положительной оценкой, которая может распространяться как на сам факт предложения о сотрудничестве, так и на тематическое содержание акта взаимодействия. Регулятивная роль согласия сводится к организации успешного, приемлемого для каждого из участников хода взаимодействия, в котором намечены четкие границы интерактивных ходов–цепочек в ФСП. В этом случае регулятивы согласия отражают степень управления инициатором процесса речевого воздействия, успешность которого подтверждается наличием обратной связи с партнером, маркируемой регулятивными действиями согласия.

K1: Простите, ваше высокопреосвященство, я нечаянно оговорился!

K2: Ничего, Дэн. (согласие/сатисфактив) (Маккалоу).

Роль регулятивных действий коррективного плана сводится к тому, чтобы обеспечить своим ответом на иницирующий шаг дальнейший ход общения, который в зависимости от конкретных ответных действий – подтверждающих или отрицающих – будет показывать либо успешный переход к новому этапу (фазе) в совместной реализации цели, либо возврат к исходной точке взаимодействия (этапу или фазе, а может быть к отдельным моментам ее).

K2: Oh, you don't go, my darling. I can't live without you. I shall kill myself. If I've done anything to offend you I beg you to forgive me. Give me another chance. I'll try harder still to make you happy.

K1: Get up, Dirk. You're making yourself a perfect fool. (коррекция/инъюнктив) (Мюэм).

Регулятивы несогласия в определенной степени характеризуют вклад инициатора в успешную реализацию поставленных задач и целей и используются для оценки содержательной стороны инициативного шага. Как правило, оценка такого шага носит негативный характер и может охватывать не только уместность появления такого шага в программной последовательности ФСП, но и его соответ-

стве предыдущему этапу взаимодействия, не допуская своеобразных перескоков в программной последовательности реализующихся интерактивных ходов. Кроме того, регулятивы несогласия побуждают говорящего постоянно следить за уровнем обратной связи с партнером и поддерживать ее на должном уровне, максимально эксплицируя свою деятельность для ее упрочения.

K1: *Oh, Arthur! Forgive me! In all things else, I have striven to be true!*

K2: *Woman, woman, thou art accountable for this! - I cannot forgive thee!* (несогласие/сатисфактив) (Готорн).

В процессе анализа примеров дискурса покаяния было также выявлено, что использование в интеракции покаяния стимулирующих регулятивов является исключительной прерогативой кающейся личности. Это объясняется специфическими коммуникативными целями, которые ставит перед собой кающийся – добиться конструктивного развития и завершения диалога и получить прощение.

Для личности адресата покаяния характерно использование в дискурсе регулятивов восприятия, согласия, несогласия и коррекции.

Список литературы

1. Алефириенко, Н. Ф. Современные проблемы науки о языке: учебное пособие [Текст] / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Флинта, Наука, 2005. – 204 с.
2. Апресян, Ю. Д. Лексическая семантика [Текст] / Ю. Д. Апресян. – М. : Наука, 1974. – 368 с.
3. Арутюнова, Н. Д. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / Н. Д. Арутюнова. – М. : Советская Энциклопедия, 1990. – 587 с.
4. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых знаний: Оценка. Событие. Факт [Текст] / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – С. 152–181.

List of Literature

1. Alefirienko, N. F. *Sovremennye problemy nauki o jazyke: uchebnoe posobie* [Tekst] / N. F. Alefirenko. – M. : Flinta, Nauka, 2005. – 204 s.
2. Apresjan, Ju. D. *Leksicheskaja semantika* [Tekst] / Ju. D. Apresjan. – M. : Nauka, 1974. – 368 s.
3. Arutjunova, N. D. *Lingvisticheski jenciklopedicheski slovar'* [Tekst] / N. D. Arutjunova. – M. : Sovetskaja Jenciklopedija, 1990. – 587 s.
4. Arutjunova, N. D. *Tipy jazykovykh znani j: Ocenka. Sobytie. Fakt* [Tekst] / N. D. Arutjunova. – M. : Nauka, 1988. – S. 152–181.

5. Белоус, Н. А. Коммуникативный статус конфликтного дискурса [Текст] / Н. А. Белоус // Языковая личность в дискурсе: полифония структур и культур. Материалы НПК. – М. ; Тверь : Агросфера, 2005. – С.112–122.
6. Белоус, Н. А. Структурно-семантические аспекты конфликтного дискурса в коммуникативном пространстве: монография [Текст] / Н. А. Белоус. – М. : Ин-т языкознания РАН, УлГУ, 2007. – 210 с.
7. Миронова, Н. Н. Дискурс-анализ оценочной семантики [Текст] / Н. Н. Миронова. – М., 1997. – 158 с.
8. Романов, А. А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения [Текст] / А. А. Романов. – М. : Ин-т языкознания АН ССР, 1988. – 183 с.
9. Романов, А. А. Лингвистическая мозаика [Текст] / А. А. Романов. – М. : Агросфера, 2006. – 536 с.
5. Belous, N. A. Kommunikativnyj status konfliktnogo diskursa [Tekst] / N. A. Belous // Jazykovaja lichnost' v diskurse: polifonija struktur i kul'tur. Materialy NPK. – M. ; Tver' : Agrosfera, 2005. – S.112–122.
6. Belous, N. A. Strukturno-semanticheskie aspekty konfliktnogo diskursa v kommunikativnom prostranstve: monografija [Tekst] / N. A. Belous. – M. : In-t jazykoznanija RAN, UIGU, 2007. – 210 s.
7. Mironova, N. N. Diskurs-analiz ocenocnoj semantiki [Tekst] / N. N. Mironova. – M., 1997. – 158 s.
8. Romanov, A. A. Sistemnyj analiz reguljativnyh sredstv dialogičeskogo obwenija [Tekst] / A. A. Romanov. – M. : In-t jazykoznanija AN SSR, 1988. – 183 s.
9. Romanov, A. A. Lingvističeskaja mozaika [Tekst] / A. A. Romanov. – M. : Agrosfera, 2006. – 536 s.

ЛИНГВИСТИКА И ПЕРЕВОД

СИНОНИМИЯ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ПРИДАТОЧНЫМИ ТЕМПОРАЛЬНЫМИ И ПРОСТЫХ В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Г. С. Плотникова, И. А. Сафарова

В статье рассматривается синонимия сложноподчиненных предложений с придаточными темпоральными и простых в русском и немецком языках в случаях, когда различий между этими языками в семантических формах не наблюдается. Идентичность конструкций устанавливается в их объективном содержании, а различия в материальных структурах и в формах выражаемых ими мыслей.

Ключевые слова: синтаксическая синонимия, типовое значение предложения, семантические формы мышления, типовая ситуация, отражение объективной действительности, параметры семантических форм мышления.

Многими логиками и лингвистами обнаруживаются формальные различия в мышлении людей, говорящих на разных языках. А. А. Потебня пишет, что «языки различны между собой не одной звуковой формой, но всем строем мысли, выразившимся в них» [2. С. 69]. Но несмотря на существенные различия в грамматическом строе конкретных языков и связанные с ними различия в формах мысли, обусловленных особенностями грамматического строя конкретных языков, сохраняется однотипность мышления всех людей, которая невозможна без однотипности логического строя. Логические формы мышления отображают предельно общие связи и отношения самой действительности. Они являются общечеловеческими и не зависят от структуры языка, на котором осуществляется мыслительный процесс. Универсальный характер форм языка, в которых воплощаются логические формы, и, следовательно, общие структурные черты всех языков мира, обуславливаются общечеловеческим характером логических форм мышления.

Таким образом, человеческому мышлению присущи два типа форм: общечеловеческие логические формы и национальные формы

мышления, зависящие от грамматического строя конкретного языка, которые П. В. Чесноков называет семантическими [3. С. 20]. Под влиянием грамматического строя языка на логические формы мышления наслаиваются частные мыслительные формы, т. е. семантические формы мышления. Семантические формы мышления не обусловлены потребностями познавательного процесса, они не являются необходимыми для формирования мысли, так любую из них можно заменить другой, сохраняя отражение факта объективной действительности. Логические же формы необходимы для мышления сами по себе. Одна логическая форма не может заменяться другой, не изменяя роли мысли в мыслительном процессе, несмотря на отражение прежнего факта объективной действительности. Таким образом, семантические формы мышления противопоставлены логическим. Но и те и другие нельзя разрывать, они существуют в единстве, так как принадлежат одной области мышления – языковой.

При переходе от одного языка к другому логическая структура мыслей не изменяется, наблюдаются структурные различия при отражении одной и той же объективной ситуации, не играющие познавательной роли. Это связано с различием семантических форм, которые могут и совпадать в разных языках и быть различными в одном. Различия синтаксических конструкций обусловлены не различиями в объективной действительности, а спецификой процесса отражения фактов объективной действительности.

Две или несколько моделей, организованных одноименными компонентами с различиями в оформлении, могут выражать одно и то же типовое значение. Г. А. Золотова пишет: «Типовое значение предложения – это общее значение множества предложений, представляющих данную модель, и вместе с тем, - это общее значение множества нескольких синонимичных моделей, сопрягающих равнозначные, но разнооформленные компоненты» [1. С. 25]. Ряд предложений, различающихся по структуре и по семантической форме выраженных в них мыслей, но воспроизводящих одну типовую ситуацию, должны быть признаны синтаксическими синонимами.

Рассмотрим синонимию сложноподчиненных предложений с придаточными темпоральными и простых в русском и немецком языках в случаях, когда различий между этими языками в семантических формах не наблюдается. Если придаточная часть выражает темпоральное отношение, то при синонимии сложноподчиненного предложения и простого наблюдаются следующие соответствия:

временному союзу соответствует предлог, выражающий одновременность/разновременность соответственно. Сказуемому придаточной части соответствует отглагольное существительное, подлежащему – определение в родительном падеже, относящееся к отглагольному существительному (в русском языке), а в немецком языке – первая часть сложного существительного, второй части которого соответствует отглагольное существительное. Например: *Ромка их хватал, когда они поднимались (М. Пришвин) (одновременность) – Ромка их хватал во время их подъема.*

...und als der Morgen dammerte, sah er durch den Spalt in der Scheunenwand die Militarstreife herankommen. (R. Bartsch) – Bei Morgendämmerung sah er durch den Spalt in der Scheunenwand die Militarstreife herankommen.

Когда Федосей исчез за плетнем, то Юрий привязал к сухой ветле усталых коней и прилег на землю. (М. Лермонтов) (разновременность) – После исчезновения Федосея за плетнем Юрий привязал к сухой ветле усталых коней и прилег на сырую землю.

Er erinnerte sich, dass er, bevor er sich hinlegte, die Verdunklung aufgezogen hatte, um vom ersten Tageslicht geweckt zu werden. (R. Bartsch) – Er erinnerte sich, dass er vor dem Schlaf die Verdunklung aufgezogen hatte, um vom ersten Tageslicht geweckt zu werden.

Как в русском, так и в немецком языках при синонимии подлежащему придаточной части сложноподчиненного предложения, выраженному личным местоимением, в синонимичном простом предложении соответствует определение к отглагольному существительному, выраженное соответствующим притяжательным местоимением, которое, однако, может опускаться в русском языке, а в немецком языке заменяться определенным артиклем. Например: *Когда я думаю о полюсе, то я всегда прихожу к мысли о правде. (М. Пришвин) – Во время (моих) раздумий о полюсе я всегда прихожу к мысли о правде.*

Er hatte, bevor er dann an die Front fuhr, Petra noch einmal getroffen. (R. Bartsch) – Vor seiner/der Fahrt an die Front hatte er Petra noch einmal getroffen.

Если субъекты в главной и придаточной частях тождественны, то в синонимичном простом предложении возможен деепричастный оборот без повторного наименования субъекта (в русском языке): *Думая о полюсе, я всегда прихожу к мысли о правде.* В немецком языке в этом случае возможно употребление Partizip I: *...und wah-*

rend der Gefreite Gebauer so in der Scheune lag ..., dachte er daran, dass er jetzt gewissermassen ein freier Mann war... (R. Bartsch) – In der Scheune liegend, dachte der Gefreite Gebauer daran, dass er jetzt ein freier Mann war...

Während sie eine Ratte im Schoss streichelte, sagte sie ihm, wie sehr sie sich gefreut habe. (R. Bartsch) – Eine Ratte im Schoss streichelnd, sagte sie ihm, wie sehr sie sich gefreut habe.

Основные различия семантических форм содержания сложноподчиненного и синонимичного ему простого предложения состоят в следующем. Система отношений между компонентами мыслей в сложноподчиненном предложении является двуступенчатой, а в простом – одноступенчатой. В сложном предложении на низшем уровне наблюдаются отношения между компонентами мысли, соответствующие членам предложения, на высшем (втором) уровне между отрезками мысли, соответствующими главной и придаточной частям. В простом предложении наблюдаются лишь отношения между компонентами мысли, соответствующими членам предложения; второго уровня соотношения между компонентами мысли нет.

В большинстве случаев сочетанию подлежащего и сказуемого темпоральной придаточной части сложноподчиненного предложения в синонимичном ему простом предложении соответствуют сочетания отглагольного существительного, обозначающего действие или состояние, и зависимого от него определения, выраженного существительным в родительном падеже, и обозначающего субъект этого действия или состояния. В связи с этим оказываются различными направленность отношений между компонентами мыслей, собственно отношения и распределение совокупного содержания мысли между ее компонентами. В придаточной части сложноподчиненного предложения раскрывается отношение субъекта к действию, а именно совершение действия субъектом, о чем свидетельствует синтаксический вопрос: *Когда Федосей исчез за плетнем, Юрий привязал к сухой ветле усталых коней и прилег на сырую землю (Федосей что сделал? – Исчез.) Wenn sie von dieser Seite kommen, bin ich vorbereitet, sagte er sich. (Was machen sie? – Sie kommen von dieser Seite).*

В простом же предложении выявляется отношение действия к субъекту, а именно принадлежность действия субъекту, о чем также свидетельствует синтаксический вопрос: *После исчезновения Федосея за плетнем Юрий привязал к сухой ветле усталых коней и*

прилеж на сырую землю. (Исчезновение чье? – Федосея). Im Fall ihres Kommens von dieser Seite bin ich vorbereitet, sagte er sich. (Wessen Kommen ist das? – Das ist ihr Kommen).

В придаточной части сложноподчиненного предложения идея указанного отношения сливается с понятием о действии благодаря морфологической форме глагола-сказуемого. В простом предложении отмеченное отношение сливается с понятием о субъекте действия, благодаря форме родительного падежа зависимого существительного.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что сложноподчиненные и синонимичные им простые предложения различаются не только грамматическими структурами, но и семантическими формами мышления.

Список литературы

1. Золотова, Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка [Текст] / Г. А. Золотова. – М., 1973.
2. Потенбня, А. А. Из записок по русской грамматике [Текст] / А. А. Потенбня. – Т. I – II. – М., 1958.
3. Чесноков, П. В. Грамматика русского языка в свете теории семантических форм мышления [Текст] / П. В. Чесноков. – Таганрог, 1992.

List of Literature

1. Zolotova, G. A. Oчерk funkcional'nogo sintaksisa russkogo jazyka [Tekst] / G. A. Zolotova. – М., 1973.
2. Potebnja, A. A. Iz zapisok po ruskoj grammatike [Tekst] / A. A. Potebnja. – Т. I – II. – М., 1958.
3. Chesnokov, P. V. Grammatika russkogo jazyka v svete teorii semanticheskikh form myshlenija [Tekst] / P. V. Chesnokov. – Taganrog, 1992.

**ПЕРВЫЙ ОПЫТ АВСТРАЛИЙСКОЙ СУБСТАНДАРТНОЙ
ЛЕКСИКОГРАФИИ В ЖИЗНЕОПИСАНИИ ДЖ. Г. ВО
«MEMOIRS OF JAMES HARDY VAUX»**

Г. В. Рябичкина

В статье проанализировано уникальное собрание австралийско-сленга и кэнта, представленное в книге Дж. Г. Во «Memoirs of James Hardy Vaux». Немногочисленные исследователи произведения отмечают особое значение работы, являющейся одним из первых словарей субстандартной лексики английского языка на австралийской почве, в котором собран ценный глоссарий лондонского сленга, перенесенного в Австралию. Автор статьи анализирует количественные характеристики лексикографических особенностей словарных статей, употребления помет, а также предметно-понятийные рубрики словаря.

Ключевые слова: социолексикография, субстандартная лексика, сленг, кэнт

Среди двух сотен тысяч осужденных, которые были сосланы из британской метрополии в Австралию за период с 1788 по 1868 гг., нашелся один человек – Джеймс Гарди Во (James Hardy Vaux), который не только написал весьма содержательную автобиографию преступника и заключенного австралийской тюрьмы под названием «Memoirs of James Hardy Vaux. Written by Himself» (Vaux, 1819) (далее, «Memoirs of James Hardy Vaux»), но и приложил к ней интересный словарь сленга и кэнта (составленный, предположительно, в 1812 г.), являющийся, по мнению издателей «Австралийского биографического словаря», одним из первых словарей на австралийской почве, в котором собран ценный глоссарий лондонского сленга, перенесенного в Австралию [2. С. 552].

Глоссарий в книге Дж. Г. Во «Memoirs of James Hardy Vaux» включает в себя, по подсчетам Дж. Коулман, 332 словарных статьи, в которых зарегистрировано 303 вокабулы, представляющих 498 субстандартных лексем. По ее же свидетельству [3. С. 141], из 332 вокабул, имеющих в этом глоссарии, 88 вокабул (или 26,5% от 332) представлены в словаре «Lexicon Balatronicum» (1811) и 40

вокабул (12%) – в словаре Х.Т. Поттера «*A New Dictionary of all the Cant and Flash Languages*» [8, 9].

Сравним, например, следующие словарные статьи из этих словарей (см. таблицы 1, 2, 3, 4).

Таблица 1

Совпадения в словаре Х.Т. Поттера «*A New Dictionary of all the Cant and Flash*» и глоссарии в книге «*Memoirs of James Hardy Vaux*» Дж. Г. Во: полностью совпадающие словарные статьи

Словарь Х.Т. Поттера « <i>A New Dictionary of all the Cant and Flash Languages</i> »	Глоссарий Дж. Г. Во в книге « <i>Memoirs of James Hardy Vaux</i> »
CLY, a pocket.	CLY, a pocket.
NIX, or nix my doll, nothing.	NIX, OR NIX MY DOLL, nothing.
RATTLER, a coach.	RATTLER, a coach.

Таблица 2

Совпадения в словаре «*Lexicon Balatronicum*» и глоссарии в книге «*Memoirs of James Hardy Vaux*» Дж. Г. Во: полностью совпадающие словарные статьи

Словарь « <i>Lexicon Balatronicum</i> »	Глоссарий Дж. Г. Во в книге « <i>Memoirs of James Hardy Vaux</i> »
DARKEE. A dark lanthorn used by housebreakers	DARKY, a dark lanthorn.
FAMMS, or FAMBLES. Hands; (cant) famble cheats, rings or gloves.	FAM, the hand.
SPANGLE. A seven shilling piece.	SPANGLE, a seven-shilling piece.
SPREAD. Butter.	SPREAD, butter.
STICKS. Household furniture.	STICKS, household furniture.

Таблица 3

Несовпадающие словарные статьи в словаре Х.Т. Поттера «*A New Dictionary of all the Cant and Flash*» и глоссарии в книге «*Memoirs of James Hardy Vaux*»

Дж. Г. Во: дополнение функциональной пометой или синонимом, сокращение, расширение или редактирование дефиниции

Словарь Х.Т. Поттера « <i>A New Dictionary of all the Cant and Flash Languages</i> »	Глоссарий Дж. Г. Во в книге « <i>Memoirs of James Hardy Vaux</i> »
BARKING IRONS , pistols.	BARKING-IRONS , pistols; <i>an obsolete term</i> .
RUSH , a number of persons rushing into a house together to rob it.	RUSH , <i>the rush</i> , is nearly synonymous with <i>the ramp</i> ; but the latter often applies to snatching at a single article, as a silk cloak, for instance, from a milliner's shop-door; whereas <i>a rush</i> may signify a forcible entry by several men into a detached dwelling-house for the purpose of robbing its owners of their money, &c. A sudden and violent effort to get into any place, or <i>vice versa</i> to effect your exit, as from a place of confinement, &c, is called <i>rushing them</i> , or <i>giving it to 'em upon the rush</i> .

Таблица 4

Несовпадающие словарные статьи в словаре Х.Т. Поттера «*Lexicon Balatronicum*» и глоссарии в книге «*Memoirs of James Hardy Vaux*» Дж. Г. Во: дополнение функциональной пометой или синонимом, сокращение, расширение или редактирование дефиниции

Словарь « <i>Lexicon Balatronicum</i> »	Глоссарий Дж. Г. Во в книге « <i>Memoirs of James Hardy Vaux</i> »
AWAKE . Acquainted with, knowing the business. Stow the books, the culls are awake; hide the cards, the fellows know what we intended to do.	AWAKE , an expression used on many occasions; as a thief will say to his accomplice, on perceiving the person they are about to rob is aware of their intention, and upon his guard, stow it, the cove's awake. To be awake to any scheme, deception, or design, means, generally, to see through or comprehend it.

<p>DUMMEE... A dummee hunter. A pick-pocket, who lurks about to steal pocket books out of gentlemen's pockets.</p>	<p>DUMMY-HUNTERS, thieves who confine themselves to the practice of stealing gentlemen's pocket-books, and think, or profess to think, it paltry to touch a clout, or other insignificant article; this class of depredators traverse the principal streets of London, during the busy hours, and sometimes meet with valuable prizes.</p>
<p>FILE, FILE CLOY or BUNGNI-PER. A pick pocket.</p>	<p>FILE... <i>File</i>, in the old version of cant, signified a pickpocket, but the term is now <i>obsolete</i>.</p>
<p>STAG. To turn stag; to impeach one's confederates: from a herd of deer, who are said to turn their horns against any of their number who is hunted.</p>	<p>STAG, to turn stag was formerly synonymous with turning nose, or snitching, but the phrase is now exploded.</p>

Особой отличительной чертой глоссария Дж. Г. Во в книге «*Memoirs of James Hardy Vaux*» следует признать большое количество цитаций, выполняющих функцию не только иллюстративных примеров, но и дополнительных приемов семантизации значений кэнтизмов и сленгизмов.

Сравним, например, следующие словарные статьи с цитациями, которые для наглядности выделяются нами полужирным курсивом:

1. Цитации для иллюстрации употребления семантизируемых субстандартных лексем:

- **SHAKE**, to steal, or rob.... *A thief, whose pall has been into any place for the purpose of robbery, will say on his coming out, Well, it is all right, have you shook?* meaning, did you succeed in getting any thing?;
- **SNOOZE**.... a *snooze* sometimes means a lodging; as, *Where can I get a snooze for this darky instead of saying a bed;*
- **SPEAK**, committing any robbery, is called *making a speak*; and if it has been productive, you are said *to have made a rum speak*;
- **SPICE**, *the spice* is the *game* of footpad robbery; describing an exploit of this nature; a rogue will say, *I spiced a swell of so much, naming the booty obtained;*

- **SPOKE TO**, alluding to any person or place that has been already robbed, they say, *that place, or person, has been spoke to before*. A family man on discovering that he has been robbed, will exclaim, *I have been spoke to*; and perhaps will add, for such a thing, naming what he has lost;

- **STING**, to rob or defraud a person or place is called stinging them, as, that cove is too fly; he has been stung before; meaning that man is upon his guard; he has already been trick'd;

- **TOOLS**, implements for house-breaking, picklocks, pistols, &c, are indiscriminately called *the tools*. A thief, convicted on the police act, of having illegal instruments or weapons about him, is said *to be fined for the tools*;

- **UNSLOUR**, to unlock, unfasten, or unbutton. *See Slour*. Speaking of a person whose coat is buttoned, so as to obstruct the access to his pockets, *the knucks will say to each other, the cove is slour'd up, we must unslour him to get at his kickseys*.

2. Цитации для уточнения оттенков значений семантизируемых субстандартных лексем:

- **BUG**, or **BUG OVER**. To give, deliver, or hand over; as, *He bug'd me a quid*, he gave me a guinea; *bug over the rag*, hand over the money;

- **BUSTLE**, any object effected very suddenly, or in a hurry, is said *to be done upon the bustle*. *To give it to a man upon the bustle*, is to obtain any point, as borrowing money, &c, by some sudden story or pretence, and affecting great haste, so that he is taken by surprise, and becomes duped before he has time to consider of the matter;

- **CAZ**, cheese; *As good as caz*, is a phrase signifying that any projected fraud or robbery may be easily and certainly accomplished; any person who is the object of such attempt, and is known to be an easy dupe, is declared *to be as good as caz*, meaning that success is certain;

- **DUES**. This word is often introduced by the lovers of *flash* on many occasions, but merely *out of fancy*, and can only be understood from the context of their discourse; like many other cant terms, it is not easily explained on paper: for example, speaking of a man likely to go to jail, one will say, *there will be quodding dues concerned*, of a man likely to be executed; *there will be topping dues*, if any thing is alluded to that will require a fee or bribe, *there must be tipping dues*, or *palming dues concerned*, &c.;

- **MOVE**, any action or operation in life; the secret spring by which any project is conducted, as, *There is move in that business which you*

are not down to. To be flash to every move upon the board, is to have a general knowledge of the world, and all its numerous deceptions;

- **SUIT**, in general synonymous with *game*; as, *what suit did you give it to 'em upon?* in what manner did you rob them, or upon what pretence, &c, did you defraud them? One species of imposition is said *to be a prime suit*, another *a queer suit*, a man describing the pretext he used to obtain money from another, would say, *I draw'd him of a quid upon the suit of so and so*, naming the ground of his application. See **DRAW**. A person having engaged with another on very advantageous terms to serve or work for him, will declare that *he is upon a good suit*. To use great submission and respect in asking any favour of another, is called *giving it to him upon the humble suit*.

3. Цитации для уточнения грамматических характеристик семантизируемых субстандартных лексем:

- **JOGUE**, a shilling; *five jogue* is five shillings, and so on, to any other number;

- **KICK**, a sixpence, when speaking of compound sums only, as, *three and a kick*, is three and sixpence, &c.;

- **RIDGE**, gold, whether in coin or any other shape, as *a ridge-montra*, a gold watch; *a cly-full of ridge*, a pocket full of gold;

- **STRETCH**. *Five or ten stretch*, signifies five or ten yards, &c.; so in dealing for any article, as linen, &c., *I will give you three hog a stretch*, means, I'll give three shillings a yard. See **НОГ**.

Другой заметной чертой глоссария Дж. Г. Во в книге «*Memoirs of James Hardy Vaux*» является очень большое количество перекрестных ссылок, которые часто затрудняют поиск нужного слова, особенно в тех случаях, когда отсылают только на букву алфавита или к следующей перекрестной ссылке на другую словарную статью.

Сравним, например, следующие словарные статьи с перекрестными ссылками, которые для наглядности выделяются нами полужирным шрифтом (*See*):

- **BILLIARD SLUM**. The *mace* is sometimes called giving it to 'em on the billiard slum. See **MACE**; где: **MACE**, *to mace* a shopkeeper, or *give it to him upon the mace*, is to obtain goods on credit, which you never mean to pay for; to run up a score with the same intention, or to spunge upon your acquaintance, by continually begging or borrowing from them, is termed *maceing*, or *striking the mace*;

- **CONCERNED**. In using many cant words, the lovers of *flash*, by way of variation, adopt this term, for an illustration of which, see **BOLT-**

IN-TUN, ALDERMAN LUSHINGTON, MR. PARMER, &c.; где: **ALDERMAN LUSHINGTON**. *See* LUSH; где: **LUSH**, to drink; speaking of a person who is drunk, they say, *Alderman Lushington is concerned*, or, *he has been voting for the Alderman*;

- **CROSS-CRIB**, a house inhabited, or kept by family people. *See* SQUARE CRIB; где: **SQUARE CRIB**, a respectable house, of good repute, whose inmates, their mode of life and connexions, are all perfectly on the square. *See* CROSS-CRIB.

- **CUE**, *See* Letter Q; где: **Q**, *See* LETTER Q; где: **LETTER Q**, the *mace*, or *billiard-slum*, is sometimes called *going upon the Q*, or the *letter Q*, alluding to an instrument used in playing billiards;

- **STINK**. When any robbery of moment has been committed, which causes much alarm, or of which much is said in the daily papers, the *family people* will say, there is a great *stink* about it. *See* WANTED; где: **WANTED**, when any of the *traps* or runners have a private information against a *family person*, and are using means to apprehend the party, they say, such a one is *wanted*; and it becomes the latter, on receiving such intimation to keep *out of the way*, until the *stink* is over, or until he or she can find means to *stash the business* through the medium of *Mr. Palmer*, or by some other means;

- **WALKING-DISTILLER**. *See* CARRY THE KEG; где: **CARRY THE KEG**, a man who is easily vexed or put out of humour by any joke passed upon him, and cannot conceal his chagrin, is said to *carry the keg*, or is compared to a walking distiller;

- **WEAR THE BANDS**, *See* BANDS; где: **BANDS**. *To wear the bands*, is to be hungry, or short of food for any length of time; a phrase chiefly used on board the hulks, or in jails.

Названные выше лексикографические особенности глоссария Дж. Г. Во в его книге «*Memoirs of James Hardy Vaux*» представлены в количественном аспекте, согласно подсчетам Дж. Коулман [3. 272, 279], в таблице 5; количественные характеристики употребления помет в этом глоссарии – в таблице 6; распределение лексем по понятийным группам – в таблице 7.

Таблица 5

Количественные характеристики лексикографических особенностей словарных статей в глоссарии Дж. Г. Во в книге «*Memoirs of James Hardy Vaux*»

№	Компоненты словарной статьи	Количество во всем глоссарии	В % к 332 статьям
1	Цитации	127	38,3
2	Этимологизации	3	0,9
3	Перекрестные ссылки	108	32,5
Всего словарных статей		332	

Таблица 6

Количественные характеристики употребления помет в глоссарии Дж. Г. Во в книге «*Memoirs of James Hardy Vaux*»

№	Пометы	Количество употреблений	В % к 332 статьям
1	Cant	12	1,5
2	Flash	1	0,1
3	Low	1	0,1
4	Obsolete	6	0,8
Всего употреблений помет		20	2,5

Таблица 7

Предметно-понятийные рубрики в глоссарии Дж. Г. Во в книге «*Memoirs of James Hardy Vaux*»

№	Материал словаря Данные Semantic area	Всего лексем		Новые лексемы	
		Число единиц	В % к 498	Число единиц	В % к 359
1	Crime & dishonesty	187	37,6	140	39,0
2	Emotion & temperament	58	11,6	38	10,6
3	Money	41	8,2	26	7,2
4	Speech	32	6,4	24	6,7
5	Law & order	28	5,6	20	5,6
6	Geography & travel	19	3,8	18	5,0

7	Clothes	17	3,4	10	2,8
8	Pleasure & pastimes	15	3,0	12	3,3
9	Artefacts	14	2,8	11	3,1
10	Body & health	10	2,0	8	2,2
11	Domestic life	10	2,0	7	1,9
13	Fools & victims	10	2,0	6	1,7
14	People	10	2,0	6	1,7
15	Work	9	1,8	6	1,7
16	Food & drink	8	1,6	6	1,7
17	War & violence	7	1,4	5	1,4
18	Poverty	4	0,8	4	1,1
19	Sex	3	0,6	1	0,3
20	Animals & nature	2	0,4	2	0,6
21	Other	14	2,8	9	2,5
Всего лексем		498		359	

Большой Оксфордский словарь (БОС) ссылается на глоссарий Дж. Г. Во в его книге «*Memoirs of James Hardy Vaux*», по нашим подсчетам, 468 раз как на первоисточник соответствующих субстандартных лексических единиц [1. С. 157].

Сравним, например, следующие лексемы, для которых в БОС указываются, по свидетельству Дж. Коулман, не только ссылки на этот глоссарий, но также и темпоральные пометы, что свидетельствует об очевидной значимости данного собрания сленга и кэнта, несмотря на его небольшой объем, для становления англоязычной субстандартной лексикографии [3. С. 149]:

- *black diamonds* “coal” (1849);
- *bloody jemmy* “a sheep’s head” (1836);
- *to draw* “to extract information from” (1857);
- *good for* “able to pay (a stated amount)” (1865);
- *grunter* “a policeman” (1823);
- *lushington* [referring to drink] (1823);
- *to nob* “to live without labour” (1851: “to collect (money)”);
- *stall* “a pretext for a crime” (1851);
- *string* “a trick” (1851);
- *tool* “a weapon” (1938);

- *trick* “a robbery” (1865);
- *upper tog* “an overcoat” (1830);
- *wanted* “sought by the police” (1903);
- *to work* “to deal with; to hawk” (1839)

Сленг и кэнт, зарегистрированный в глоссарии Дж. Г. Во в его книге «*Memoirs of James Hardy Vaux*», а также филолого-энциклопедические сведения об этих субстандартных лексемах, содержащиеся в нем, позволили Э. Партриджу, со ссылкой на составителя этого словника, дать этим лексемам развернутое социолексикографическое описание в своем фундаментальном толковом словаре «*A Dictionary of Slang and Unconventional English*».

Сравним, например, несколько словарных статей из словаря Э. Партриджа, в которых ссылка на Дж. Г. Во, а также локальные, социально-стратификационные, профессионально-корпоративные и этико-стилистические словарные пометы, выделяются нами полужирным курсивом [6]:

- **area-sneak**. A sneak haunting areas in order to thief (*Vaux, 1812*). *Coll.*; *S.E.* by 1880 at latest;
- **back-jump**. A back window: *c.*: — 1812 (*Vaux*). Because one jumps from it in escape;
- **back slum**. A back room; the back-entrance of a building. ‘Thus, we’ll give it ‘em *on the back slum*, means, we’ll get in at the back door’ (*Vaux, 1812*): *c.* >, ca. 1870, *low*;
- **banded**. Hungry: *c.* or *low*: 1812, *Vaux*;
- **bib**. In *nap a* (or one’s) *bib*, to weep: *c.* or *low s.*: late C. 18-early 20. (*Vaux*.) Lit., to take one’s *bib* in order to wipe away one’s tears;
- **bit-faker** or **bit-turner-out**. A coiner of bad money: C. 19-20 *c.*; the latter †. (*Vaux*.);
- **blow the gab**. To reveal a secret; to inform, ‘peach’: orig., C. 18, *c.* From ca. 1810 > *blow the gaff (on)*: *low s.* >, by C. 20, *gen., coll. Vaux*;
- **Bolt-in-Tun, go to the**. To bolt, run away: *c.*; from ca. 1810; †. (*Vaux*.) Ex a famous London inn;
- **bone**, v. To seize, arrest; rob, thief; make off with. From ca. 1690; until ca. 1830 (witness *Vaux*), *c.*;
- **brace up**. To pawn stolen goods, esp. at a good price: C. 19-20 *c.*; ob. (*Vaux*.);
- **brads**. Money; copper coins. From ca. 1810 (*Vaux* recording it in 1812); *low* until ca. 1860;

- **breeched.** Rich; in good case: *c.*: from ca. 1810; *ob.* (*Vaux.*);
- **bridge**, *v.* To betray the confidence of; *var.* *throw over the bridge*: *c.* or *low s.*: — 1812 (*Vaux.*); † by 1900;
- **broad-player.** An expert card-player, not necessarily a sharper; *c.* (—1812); *ob.* *Vaux.*;
- **broomstick.** A worthless bail: *C.* 19 *low.* *Vaux.*;
- **bucket**, *v.* To deceive, cheat, swindle, ruin: from ca. 1810; until ca. 1830, *c.* or *low.* *Vaux.*;
- **bum-charter.** Prison bread steeped in hot water: *c.* of ca. 1810-50. *Vaux.*, 1812;
- **burick.** At first (— 1812), a prostitute, a low woman: *c.* (*Vaux.*) From ca. 1850, a lady, esp. if showily dressed: *low.* (Mayhew, 1851.) From ca. 1890 the word has increasingly meant, chiefly among Cockneys, a wife, ‘old woman’. The etymology is obscure; but *burick* may perhaps be found to derive ex the Romany *burk*, a breast, pi *burkaari*, or to be a corruption of Scots *bure*, a loose woman, recorded by *EDD* for 1807.

Итак, глоссарий сленга и кэнта в книге «*Memoirs of James Hardy Vaux*» Дж. Г. Во представляет собой первый и достаточно удачный опыт словарной регистрации и лексикографической обработки нестандартной лексики и фразеологии того варианта полинационального английского языка, который начал формироваться на австралийской почве. В этом глоссарии закрепились и получили дальнейшее развитие те принципы социолексикографирования англоязычного лексического субстандарта, которые были заложены в словаре Ф. Гроуза и закреплены в словарном деле в последующих лексикографических описаниях нелитературных пластов английского вокабуляра.

Список литературы

1. Рябичкина, Г. В. Английская субстандартная лексикография (середина XVI – середина XIX веков) [Текст] / Г. В. Рябичкина. – Астрахань: Издат. дом «Астраханский университет», 2009. – 275 с.
2. Australian Dictionary of Biography / Ed. A. G. L. Shaw and C. M. H. Clark [Текст]. – London

List of Literature

1. Rjabichkina, G. V. Anglijskaja substandartnaja leksikografija (seredina XVI – seredina XIX vekov) [Tekst] / G. V. Rjabichkina. – Astrahan': Izdat. dom «Astrahanskij universitet», 2009. – 275 s.
2. Australian Dictionary of Biography / Ed. A. G. L. Shaw and C. M. H. Clark [Tekst]. – London

- and New York: Cambridge University Press / Melbourne: Melbourne University Press, 1967.
3. Coleman, J. A History of Cant and Slang Dictionaries. Vol. I: 1567-1784 [Текст] / J. Coleman. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – XII, 259 p.
4. Grose, F. A Classical Dictionary of the Vulgar Tongue by Captain Francis Grose edited with a biographical and critical sketch and an extensive commentary by Eric Partridge [Текст] / F. A. Grose. – London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1963. – Reprinted in New York: Books for libraries press, 1971. – XIV, 396 p.
5. Lexicon Balatronicum. A Dictionary of Buckish Slang, University Wit, and Pickpocket Eloquence [Текст]. – London: Printed for C. Chapel, Pall-Mall, 1811.
6. Partridge, E. A dictionary of slang and unconventional English / Ed. by Paul Beale. 8th ed [Текст] / E. A. Partridge. – New York: Macmillan Publishing Co., 1984. – XXIX, 1400 p.
7. Potter, H. T. A New Dictionary of all the Cant and Flash Languages. 3rd edn [Текст] / H. T. Potter. – London: B. Crosby, 1797.
8. Potter, H. T. A New Dictionary of all the Cant and Flash Languages [Текст] / H. T. Potter. – London: W. Mackintosh, sold by J. Downes, c. 1797.
- and New York: Cambridge University Press / Melbourne: Melbourne University Press, 1967.
3. Coleman, J. A History of Cant and Slang Dictionaries. Vol. I: 1567-1784 [Tekst] / J. Coleman. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – XII, 259 p.
4. Grose, F. A Classical Dictionary of the Vulgar Tongue by Captain Francis Grose edited with a biographical and critical sketch and an extensive commentary by Eric Partridge [Tekst] / F. A. Grose. – London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1963. – Reprinted in New York: Books for libraries press, 1971. – XIV, 396 p.
5. Lexicon Balatronicum. A Dictionary of Buckish Slang, University Wit, and Pickpocket Eloquence [Tekst]. – London: Printed for C. Chapel, Pall-Mall, 1811.
6. Partridge, E. A dictionary of slang and unconventional English / Ed. by Paul Beale. 8th ed [Tekst] / E. A. Partridge. – New York: Macmillan Publishing Co., 1984. – XXIX, 1400 p.
7. Potter, H. T. A New Dictionary of all the Cant and Flash Languages. 3rd edn [Tekst] / H. T. Potter. – London: B. Crosby, 1797.
8. Potter, H. T. A New Dictionary of all the Cant and Flash Languages [Tekst] / H. T. Potter. – London: W. Mackintosh, sold by J. Downes, c. 1797.

9. Potter, H. T. A New Dictionary of all the Cant and Flash languages, 3rd edn, corrected [Текст] / H. T. Potter. – London : J. Downes, 1800.

10. Vaux, J. H. Memoirs of James Hardy Vaux. Written by Himself... [Текст] / J. Vaux. – London : W. Clowes, 1819.

9. Potter, H. T. A New Dictionary of all the Cant and Flash languages, 3rd edn, corrected [Tekst] / H. T. Potter. – London : J. Downes, 1800.

10. Vaux, J. H. Memoirs of James Hardy Vaux. Written by Himself... [Tekst] / J. Vaux. – London : W. Clowes, 1819.

**ДИНАМИЧНОСТЬ СТИЛЯ
СОВРЕМЕННОЙ ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКИ
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

А. И. Цой

В статье рассматривается вопрос динамичности развития официально-делового стиля современного английского языка на примере переписки банка с клиентами. Заслуживает внимание процесс эмоционализации делового общения как результат проявления индивидуально-личностного компонента в переписке деловых партнеров. Исследование выполняется в аспекте эмотиологии.

Ключевые слова: эмотивность, эмотивные маркеры, бизнес-коммуникация, деловая переписка.

Динамичность стиля современного делового общения проявляется в сложном взаимодействии и взаимопроникновении в него элементов разговорно-бытового стиля. В данной статье мы раскрываем основные черты проявления такого динамизма на примере текстов деловой переписки на современном английском языке.

Официально-деловой стиль является одним из функциональных стилей общенародного языка. Каждый функциональный стиль, в том числе и официально-деловой, существует и используется в двух вариантах – устном и письменном – в зависимости от формы общения – непосредственной или опосредованной письменными документами.

Первоначально официально-деловой стиль закрепился в письменной речи. Об этом говорят отечественные лингвисты. «Несоменной представляется внутренне обусловленная приверженность официально-деловой речи к письменной фиксации. Характер общественно, юридически значимых документов требует от соответствующих текстов и неизменности формулировок, и возможности повторного обращения к ним, что связано именно с письменной формой их существования» [3. С. 33]. Зарождение письменной деловой речи было связано с потребностями письменной фиксации юридических отношений, существующих в обществе [3. С. 33].

Д. Н. Шмелев отмечает «неизменный, застывший характер, архаичность лексического состава и синтаксического оформления де-

ловых текстов» [3. С. 33], который вызван самой необходимостью сохранения документа. В то же время он отмечает смешение стилей речи в деловой сфере. Присутствие разговорно-бытовых элементов на фоне официально-делового стиля объясняется автором непосредственностью общения, реальным присутствием собеседника, характером обстановки, в которой протекает общение [3. С. 33]. Он пишет, что «в диалог на специальную тему могут врываться элементы разговорной обиходной речи», и такой диалог не утрачивает свою стилистическую принадлежность. Вкрапления иностилевых элементов в функциональный стиль является, по мнению Д. Н. Шмелева, неполным проявлением стиля, и свидетельствует о контаминации речевых средств, вызванной формой общения, а не об окончательном переключении речи в иную стилистическую сферу [3. С. 70].

Вкрапление в бизнес-тексты разговорно-бытовых элементов осуществляется, на наш взгляд, с одной стороны, с целью воздействия на эмоциональную сферу адресата, с другой стороны, является результатом выражения своего собственного эмоционального отношения к конкретной ситуации. Бизнес – это сфера человеческой деятельности, наиболее подверженная эмоциональному взаимодействию ее участников, так как общение людей протекает вокруг материальных благ. Получение денежной выгоды побуждает людей к конкретным профессиональным действиям (деловая переписка, переговоры, подписание контракта и др.), которые сопровождаются эмоциональным окрашиванием. Все это находит свое языковое оформление, эмоциональное отношение коммуникантов вербализуется и эмоциональность переходит в эмотивность.

Рассмотрим динамичность стиля деловой переписки на современном английском языке. Комплексное изучение стиля английского языка мы находим в работах И.Р. Гальперина. Каждый речевой стиль имеет более или менее точную цель, которая предопределяет его функционирование и его языковые особенности. «Цель делового стиля – установить условия, ограничения и формы дальнейшего сотрудничества двух и более человек» [1. С. 343]. «Цель деловой речи – достигнуть договоренности между двумя заинтересованными сторонами. Это относится и к деловой переписке между представителями различных фирм, и к обмену нотами между государствами» [1. С. 431]. Указанные цели предопределили характерные особенности языка этого стиля (типология И. Р. Гальперина).

Во-первых, присутствие специфической терминологии и фразеологии. Свойственны такие слова-термины, как *extra revenue*, *taxable saracities* и др.

Во-вторых, для языка деловых документов характерна традиционность средств выражения, которая ускоряет процесс формирования фразеологических единиц типичных для этого стиля. Традиционность средств выражения лежит в основе такой черты стиля официальных документов, как наличие значительного количества архаических слов и выражений. В любом деловом документе можно встретить употребление таких слов, как *hereby*, *henceforth*, *aforesaid*, *beg to inform* и др. Функция архаизмов в данном стиле речи сводится к терминологической. Гальперин комментирует эту функцию следующим образом. Язык деловых документов английского языка отражает наиболее архаические стороны общественных отношений. Англичане заявляют, что многие их законы не менялись в течение последних 600 лет. Естественно поэтому, что в языке английских документов встречается большое количество архаических слов и выражений.

В-третьих, для дипломатического языка характерно использование некоторого количества латинских и французских слов и выражений, получивших своего рода терминологическую окраску. Например, *persona nongrata*, *the quorum*, *status quo* и др.

В-четвертых, общим для всех разновидностей делового стиля является наличие сокращений, аббревиатур, сложносокращенных слов.

В-пятых, для делового стиля характерно отсутствие образных средств (метафор, метонимии и др). Преимущественно в данном стиле слова употребляются в основных предметно-логических значениях. Однако в некоторых документах появляется эмоционально-окрашенная лексика. Но эти эмоциональные элементы языка в стиле деловой речи теряют свою эмоциональную функцию, они становятся «условными формулами обращения, условными обозначениями просьбы, отказа, заключения и т.д.».

В-шестых, деловые письма имеют строгую композиционную форму.

В-седьмых, синтаксическая особенность деловой речи состоит в употреблении длинных предложений с разветвленной системой союзной связи. Иногда одно предложение охватывает все условия договоренности.

В-восьмых, коммерческая корреспонденция в английском языке выработала свои частные особенности, среди которых примечательны следующие: формулы обращения Dear Sir, dear Sirs, Yours very truly, Yours faithfully, Yours respectfully.

Указанные особенности стиля делового английского языка с течением времени претерпели изменения и трансформации. Мы не ставили перед собой задачу исследовать все особенности изменения данного стиля, мы лишь акцентируем внимание на процессе эмоционализации современного делового общения.

И. Р. Гальперин еще в 1958 году говорил, что система речевых стилей все время развивается. Более того, он отмечал тенденцию к стиранию резких границ между стилями речи. Стирание граней между отдельными стилями в английском языке проходит не так интенсивно, как в русском языке. Речевые стили в английском языке проявляют большую устойчивость и сопротивляемость.

Основной чертой динамичного развития стиля деловой переписки на английском языке является внедрение индивидуальных черт, частных форм его проявления. И.Р. Гальперин отмечал, что стиль официальных документов в английском языке «стоит на грани почти безличного творчества. Индивидуальная манера выражения здесь почти полностью отсутствует» [1. С. 344]. Проявление индивидуального в официальных документах рассматривалось им как нарушение установленных норм данного стиля. Однако проведенный нами анализ текстов деловой переписки на английском языке показал, что на современном этапе наблюдается тенденция делового общения к персонификации, т.е. проявлению индивидуального личного компонента. В большинстве случаев это было связано с выражением своего эмоционального отношения к ситуации или воздействием на эмоциональный настрой адресата. Рассмотрим примеры деловой переписки частных банков и их клиентов. В целях профессиональной этики мы не указываем название банка и других организаций.

Пример 1. Клиент обращается в банк с жалобой на неправильную кредитную историю и просит исправить все ошибки. Он пишет:

I recently received the copy of my history that I had requested from you three months ago. I am now writing to complain about the numerous inaccuracies that appear in that report.

The most glaring error is that I do not even have a credit card through the XXXX Bank. Thus, the history of late payments on this account should not apply to my credit history.

I have corrected the other errors that I found on your credit report and am returning the report to you so that you can enter the correct information.

В данном примере отчетливо виден недовольно-раздраженный тон письма. Автор не скрывает своих эмоций. Его **эмоции вербализуются** эксплицитно и маркируются прямым указанием на эмоцию (I am now writing to complain about...), эпитетами и превосходной степенью сравнения (numerous inaccuracies, the most glaring error), побудительными предложениями (I ... am returning the report to you so that you can enter the correct information.).

Пример 2. Банк информирует клиента об отказе ему кредита.

Thank you for taking the time to apply for credit at XXXXX.

I'm sorry to inform you that we are unable to grant you the credit line you requested. We are grateful for your interest in our office supplies store and welcome your business, but I am afraid that your current debt situation suggests that your ability to take on additional monthly payments could put you in difficult financial straits.

When you have paid down some of your outstanding debt, or your cash flow situation changes, we would be glad to reconsider your credit application. We will, of course, welcome the opportunity to provide you with quality products and services and continue to do business on a cash basis.

Для банка важно не потерять своих клиентов, поэтому для смягчения отрицательного тона письма-отказа адресант использует эмоциональные средства воздействия на адресата: выражение благодарности и извинения (Thank you for taking the time..., We are grateful for your interest ..., I'm sorry to inform you...), использование вводных слов (**We will, of course, welcome the opportunity...**), **употребление эпитетов** с положительной коннотацией (quality products and services).

Подводя итог, еще раз отметим, что на современном этапе развития всех сфер человеческой профессиональной деятельности наблюдается процесс их эмоционализации, что находит свое лингвистическое оформление.

Список литературы

1. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка [Текст] / И.Р. Гальперин. – М., 1958. – 459 с.

List of Literature

1. Gal'perin, I. R. Oчерки по стилистике англиjsкого jazyka [Tekst] / I.R. Gal'perin. – M., 1958. – 459 s.

2. Шаховский, В. И. Лингвистическая теория эмоций [Текст] / В. И. Шаховский. – М., 2008. – 418 с.
2. Shahovskij, V. I. Lingvističeskaja teorija jemocij [Tekst] / V. I. Shahovskij. – M., 2008. – 418 s.
3. Шмелев, Д. Н. Русский язык в его функциональных разновидностях (к постановке проблемы) [Текст] / Д. Н. Шмелев. - М. : Наука, 1977. – 167 с.
3. Shmelev, D. N. Russkij jazyk v ego funkcional'nyh raznovidnostjah (k postanovke problemy) [Tekst] / D. N. Shmelev. - M. : Nauka, 1977. – 167 s.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

О. Н. Васичкина

Автор рассматривает особенности обучения письменной речи, которые должны способствовать развитию профессиональной коммуникативной компетентности будущего специалиста. К ним относятся: задачи по формированию у студентов речемыслительных навыков и умений формулировать мысль в соответствии с письменным стилем; расширение знаний и кругозора; овладение культурой и интеллектуальной готовностью создавать содержание письменного произведения речи; формирование аутентичных представлений о предметном содержании, речевом стиле и графической форме письменного текста. Приводятся примеры форм письменных речевых коммуникаций.

Ключевые слова: письменная речь, социокультурный компонент, речевое произведение, профессиональная коммуникация, лексические и грамматические единицы.

В последние годы роль письма в обучении иностранному языку постепенно повышается, письмо начинают рассматривать как резерв в повышении эффективности обучения иностранному языку. Нельзя не учитывать и практическую значимость письменного речевого общения в свете современных средств коммуникации, таких как электронная почта, Интернет и т. п. В последнем случае письмо как вид речевого общения развивается на основе только аутентичного материала.

Задачи, решаемые при обучении письменной речи, включают формирование у студентов графических автоматизмов, речемыслительных навыков и умений формулировать мысль в соответствии с письменным стилем; расширение знаний и кругозора; овладение культурой и интеллектуальной готовностью создавать содержание письменного произведения речи; формирование аутентичных представлений о предметном содержании, речевом стиле и графической

форме письменного текста. Письменная речь рассматривается в качестве творческого коммуникативного умения, понимаемого как способность изложить в письменной форме свои мысли. Для этого надо владеть умением композиционно построить и оформить в письменном виде речевое произведение, составленное во внутренней речи, а также умением выбрать адекватные лексические и грамматические единицы. Например, необходимо уделять больше внимания синтаксическим особенностям английской письменной речи – наличию большого количества определений, определительных оборотов, определительных придаточных предложений, обстоятельственных английских слов, которые служат для описания ситуации делового общения на английском языке. Для письменной речи в английском языке существенную роль играет употребление причастных, герундиальных и инфинитивных оборотов. Письменная речь изобилует соединительными словами и оборотами, возникшими в письменном виде речи. Большинство из них редко употребляется в разговорном английском языке. Примерами таких соединительных слов и оборотов могут служить следующие языковые единицы: *moreover, furthermore, likewise, similarly, nevertheless, on the contrary, however, presently, eventually, to begin with, in conclusion, consequently, accordingly, therefore, as a result, it follows that, in fact, in other words* и многие другие. Такая развернутая система союзной связи – результат развития письменной английской речи, потребовавшей чрезвычайно детализированного и дифференцированного выражения мысли. Многие исследования синтаксического строя английского языка показывают, что развитие подчинения связано, главным образом, с развитием письменного типа речи. В современном английском языке подчинение остаётся наиболее характерным для этого типа речи.

Кроме перечисленных синтаксических особенностей, письменная речь выработала и соответствующую лексику, которая противопоставлена живой разговорной речи. Лексика, используемая при написании деловой корреспонденции, глубоко специфична и связана с поставленными профессиональными коммуникативными задачами. Конечные требования к обучению профессиональной письменной речи включают формирование у студентов способности практически пользоваться иноязычным письмом как способом коммуникации в соответствии с достигнутым программным уровнем овладения иностранным языком. Письменная речь не имеет почти никаких внеязыковых, дополнительных средств выражения. Она не предполагает ни

знания ситуации адресатом, ни симпрактического контакта, она не располагает средствами жестов, мимики, интонации, пауз, которые играют роль «семантических маркеров» в монологической устной речи, и только частичным замещением этих последних являются приемы выделения отдельных элементов излагаемого текста курсивом или абзацем. Таким образом, вся информация, выражаемая в письменной речи, должна опираться лишь на достаточно полное использование развернутых грамматических средств языка.

Письменная речь должна быть максимально синсемантична и грамматические средства, которые она использует, должны быть полностью достаточными для выражения передаваемого сообщения. Пишущий должен строить свое сообщение так, чтобы читающий мог проделать весь обратный путь от развернутой, внешней речи к внутреннему смыслу излагаемого текста. Итак, письменная монологическая речь по своему строю представляет собой всегда полные, грамматически организованные развернутые структуры, почти не использующие форм прямой речи. Вот почему длина фразы в письменной речи значительно превышает длину фразы в устной речи, так как в развернутой письменной речи встречаются значительно более сложные формы управления, например, включение придаточных предложений, которые лишь изредка встречаются в устной речи. Всё это придает грамматике письменной речи совершенно иной характер.

Письменная речь является существенным средством в процессах мышления. Включая, с одной стороны, в свой состав сознательные операции языковыми категориями, она протекает в совсем ином, значительно более медленном темпе, чем устная речь, с другой стороны, позволяя многократное обращение к уже написанному, она обеспечивает и сознательный контроль за протекающими операциями. Все это делает письменную речь мощным орудием уточнения и отработки мыслительного процесса. Поэтому письменная речь используется не только для того, чтобы передать уже готовое сообщение, но и для того, чтобы отработать, уточнить собственную мысль. Известно, что для уяснения мысли лучше всего попытаться написать, выразить эту мысль письменно. Именно поэтому письменная речь как работа над способом и формой высказывания имеет огромное значение и для формирования мышления. Уточнение самой мысли с помощью письменной речи отчетливо проявляется, например, при подготовке доклада или статьи.

Процесс понимания письменной речи резко отличается от процесса понимания устной речи тем, что написанное всегда можно перечитать, т. е. произвольно возвратиться ко всем включенным в него звеньям, что совершенно невозможно при понимании устной речи.

Наиболее востребованными формами письменных речевых произведений на современном этапе обучения являются формы, связанные с будущей профессиональной деятельностью: деловые письма, в частности письма о приеме на работу, благодарственные письма, письма с протестами и жалобами, обращения (к руководителю, к общественности), ответы на заявления, автобиографические сведения, т.е. *curriculum vitae*, характеристики, т.е. *confidential references*, заполненные анкеты и бланки, справки, опорные схемы типа *mind-maps* (для выступления перед аудиторией), инструкции (по технике безопасности, для выполнения задания), описание конкретных случаев типа *case-studies*, изложение прочитанного в краткой форме (*reproduction*), составление резюме, т.е. *summary* (основная идея прочитанного, услышанного), сообщения (о новостях, о последних событиях), обзоры (статей в газете, событий за неделю), аннотации, т.е. *precis* (основное содержание рассказа, книги, фильма), рефераты, *synopses* (краткий обзор прочитанного), тезисы, *abstracts* (краткое изложение выступления) и т. д. Особенно большое значение приобретает знание социокультурного компонента, когда речь идет о профессиональной коммуникации на английском языке. На английском языке переписывается сейчас практически весь деловой мир, и у этой переписки вполне строгие, конкретные законы, которые соблюдаются повсеместно. В России, к сожалению, практически отсутствует культура делового письма: у каждой фирмы свои формы и бланки, свой стиль. В англоязычном мире деловая корреспонденция, составленная, скажем, в Австралии, не будет существенно отличаться от корреспонденции Англии либо Канады. К особенностям социокультурного компонента письменной коммуникации относятся: правила написания дат, обращений, адресов, заключений, резюме, деловых писем, отчетов и т. п. В некоторых случаях отсутствие знаний средств социокоммуникации может привести к недопониманию или к культурному конфликту. Одной из важнейших возможностей погружения в аутентичную среду является Интернет, который предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов, помогает пополнять свой словарный запас профессиональной лексикой современного английского языка; совершенствовать умения

письменной речи, составляя ответы партнерам, участвуя в подготовке контрактов, ответов на запросы и жалобы. Таким образом, современный специалист должен уметь применить свои профессиональные знания и коммуникативные навыки при общении с зарубежными партнерами на иностранном языке, демонстрируя знания социокоммуникационных средств и создавая речевое произведение, соответствующее общепринятым нормам ведения письменной деловой коммуникации, в значительной степени знать особенности письменного регистра иностранного языка, что предполагает умение выбрать тип письменного сообщения в соответствии с заданной коммуникативной ситуацией.

Список литературы

1. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. ; Воронеж, 2004. – 309 с.
2. Полат, Е. С. Интернет на уроках иностранного языка [Текст] / Е. С. Полат // Иностранный язык в школе. – 2001. – № 2. – С. 14–19.
3. Колоницкая, О. Л. Обучение студентов иноязычной письменной речи [Электронный ресурс]. – <http://www.eidos.ru/journal/2010/0319-8.htm>.
4. Курова О. Педагогические поиски [Электронный ресурс]. – <http://www.pravoslavie.ru/jurnal/society/pedagogrech.htm>, свободный

List of Literature

1. Leont'ev, A. A. Jazyk i rechevaja dejatel'nost' v obwej i pedagogicheskoj psihologii [Tekst] / A. A. Leont'ev. – M. ; Voronezh, 2004. – 309 s.
2. Polat, E. S. Internet na urokah inostrannogo jazyka [Tekst] / E. S. Polat // Inostrannyj jazyk v shkole. – 2001. – № 2. – S. 14–19.
3. Kolonickaja, O. L. Obučenie studentov inojazyčnoj pis'mennoj reči [Jelektronnyj resur]. – <http://www.eidos.ru/journal/2010/0319-8.htm>.
4. Kurova O. Pedagogicheskie poiski [Jelektronnyj resurs]. – <http://www.pravoslavie.ru/jurnal/society/pedagogrech.htm>.

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ
КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

О. В. Гришина

В качестве цели обучения иностранному языку студентов специальности «Социальная работа» можно рассматривать формирование социальной компетенции, как средства эффективного решения коммуникативных задач в сферах личных, социальных и профессиональных интересов.

Ключевые слова: компетентность, социальная компетенция, коммуникация, социальная среда, социализация, социальный опыт, эффективная профессиональная деятельность, социальные роли, профессиональная деятельность.

К основным целям профессионального образования сегодня можно отнести подготовку высококвалифицированного специалиста необходимого уровня и профиля, который конкурентоспособен на рынке труда, отличается свободным владением своей профессией и готовностью к непрерывному профессиональному росту.

Развитие области социальной работы влечет за собой острую необходимость улучшения всей системы подготовки кадров. Успешность профессиональной карьеры выпускника вуза по специальности «Социальная работа» и реализация полученных им знаний, умений и навыков в практической деятельности зависит от его компетентности, которая представляет собой сложный комплекс разного рода компетенций.

При конкретизации цели обучения иностранному языку студентов специальности «Социальная работа» упор следует делать в сторону формирования и развития социальной компетенции.

Л. В. Сухова рассматривает социальную компетенцию как «умение и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе и в своих силах для осуществления коммуникации» [1]. М. А. Ариян под социальной компетенцией понимает «желание и способность личности жить в мире, гармонии и согласии с другими людьми, которые могут отличаться по взглядам, привычкам, убеждениям, а также го-

товность и способность к эффективной деятельности в различных социально-значимых ситуациях» [2]. Социальная компетенция – это также качество личности, «которое формируется в ходе ее социализации, это определенный уровень интегрированных знаний, опыта деятельности человека, обеспечивающих эффективное выполнение заданных социальных ролей. Цель формирования социальной компетенции – развитие отношений индивидуума к окружающему его миру, обществу, материальным и духовным ценностям, к самому себе» [3].

Социальная компетенция, таким образом, представляет собой интегративную характеристику специалиста, которая включает в себя «стремление и способность продуктивно взаимодействовать с другими людьми, участвовать в принятии групповых решений, избегая конфликтов и регулируя их ненасильственно, а также осознание профессиональной ответственности за свою профессиональную деятельность перед обществом, коллегами в изменяющихся социальных и политических условиях» [4].

Для формирования и развития социальной компетенции нужны такие формы организации обучения, которые позволяли бы моделировать ситуации и коммуникативные задачи из сфер социального общения. Следует обратить внимание на использование не только индивидуальных, но и коллективных (парных или групповых) форм работы, где студенты могли бы обсуждать социальные и межличностные проблемы. Они направлены на понимание партнера по коммуникации, развивают наблюдательность и проницательность, самооценку и самоконтроль, а также формируют умение управлять своей работоспособностью, владеть различными стратегиями и методами эффективного общения.

Содержание социальной компетенции может быть определено ситуациями из сфер общения студентов, в которых происходит их социализация, освоения ими правил и норм социального поведения, способов взаимодействия. Каждый из обучающихся должен осознать себя активным участником деятельности. Важными элементами социальной компетенции являются социальные роли. Они строятся на социальной идентичности личности и определяют ее успешное функционирование в обществе.

Погружение студентов в социальную среду (естественную или искусственную) также представляется необходимым процессом при формировании социальной компетенции. У каждого участника ком-

муникации должна быть возможность практически применить полученные ранее знания и умения.

Одним из компонентов социальной компетенции является социальный опыт, приобретение которого происходит в процессе общения с другими людьми, как на родном, так и иностранном языке. Социальный опыт помогает более четко представить окружающую действительность. «Приобретая собственный социальный опыт, развивая индивидуальные качества, человек сможет самостоятельно осуществить коммуникативную деятельность, взаимодействовать в лингвокультурном пространстве, как своей страны, так и страны изучаемого языка» [5].

Недостаточный уровень развития социальной компетенции не позволит будущему специалисту в полной мере реализовать свои способности и адаптироваться к социальной среде, в которой он будет осуществлять свою профессиональную деятельность.

Таким образом, профессиональная подготовка студентов вуза в процессе обучения иностранному языку направлена на формирование социальной компетенции, т. е. на развитие способностей студентов «использовать иностранный язык как инструмент познания, приобщения и адаптации к новому социальному опыту, как средство эффективного решения коммуникативных задач в сферах личных, профессиональных и социальных интересов» [6].

Список литературы

1. Сухова, Л. В. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку и языковая парасреда как его системообразующий фактор [Текст] / Л. В. Сухова // Иностранный язык в школе. – 2007. – №5. – С. 15–18.
2. Ариян, М. А. Технологии социально-развивающего обучения иностранным языкам на старшем этапе обучения средней школы [Текст] / М. А. Ариян // Иностранный язык в школе. – 2008. – № 7. – С. 2–8.

List of Literature

1. Suhova, L. V. Kommunikativno-orientirovannoe obuchenie inostrannomu jazyku i jazykovaja parasreda kak ego sistemoobrazujuj faktor [Tekst] / L. V. Suhova // Inostrannyj jazyk v shkole. – 2007. – №5. – S. 15–18.
2. Arijan, M. A. Tehnologii social'no-razvivajuwego obuchenija inostrannym jazykam na starshem jetape obuchenija srednej shkoly [Tekst] / M. A. Arijan // Inostrannyj jazyk v shkole. – 2008. – № 7. – S. 2–8.

3. Мосягина, Г. П. Факторы и условия формирования социальной компетенции у будущих педагогов в процессе их обучения в педагогическом колледже / Г. П. Мосягина // Вестник Ставропольского государственного университета. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2007. – С. 94–97.
4. Григорьева, Е. Н. Диагностика социальной компетенции [Текст] / Е. Н. Григорьева // Новые информационные технологии в учебно-воспитательном процессе высшей и средней школы : Материалы II-ой Всерос. науч.-практ. конф. – Армавир, 2008. – С. 258–263.
5. Ариян, М. А. Принципы социально развивающего обучения иностранным языкам в средней школе // Иностранный язык в школе. – 2010. – №1. – С. 7–11.
6. Шишова, Е. И. Проблема развития социальной компетенции одаренных детей на уроках иностранного языка [Текст] / Е. И. Шишова // Иностранный язык в школе. – 2007. – №3. – С. 27–33.
3. Mosjagina, G. P. Faktory i uslovija formirovanija social'noj kompetencii u buduwich pedagogov v processe ih obuchenija v pedagogicheskom kolledzhe / G. P. Mosjagina // Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta. – Stavropol' : Izd-vo SGU, 2007. – S. 94–97.
4. Grigor'eva, E. N. Diagnostika social'noj kompetencii [Tekst] / E. N. Grigor'eva // Novye informacionnye tehnologii v uchebno-vospitatel'nom processe vysshej i srednej shkoly : Materialy II-oj Vseros. nauch.-prakt. konf. – Armavir, 2008. – S. 258–263.
5. Arijan, M. A. Principy social'no razvivajuwego obuchenija inostrannym jazykam v srednej shkole // Inostrannyj jazyk v shkole. – 2010. – №1. – S. 7–11.
6. Shishova, E. I. Problema razviti-ja social'noj kompetencii odarennyh detej na urokah inostrannogo jazyka [Tekst] / E. I. Shishova // Inostrannyj jazyk v shkole. – 2007. – №3. – s. 27–33.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Е. А. Жарикова

В статье рассматривается проблема обучения студентов второму иностранному языку. Рассмотрены как психологические характеристики, так и особенности обучения взрослых. Также представлены этапы курса обучения.

Ключевые слова: особенности обучения взрослых, второй иностранный язык, принцип осознанности, принцип системности, этапы обучения, языковой материал, речевая деятельность.

Освоение второго иностранного языка в неязыковом вузе предполагает ряд определенных особенностей. Для осуществления этой цели должны учитываться как психологические качества взрослой аудитории, так и те рациональные методы обучения, которые могут привести к положительному результату в кратчайшие сроки. Из-за психологических особенностей нельзя выдвигать единые методические принципы для обучения младших школьников, начинающих изучать иностранный язык, и взрослых людей.

Студенты обладают полностью сложившимся аппаратом абстрактного мышления, их отличает самостоятельность мышления, творческое решение задач. Взрослому человеку недостаточно знать, что есть что. Ему важно понять, почему это происходит. Поэтому в основе обучения взрослого человека должен, прежде всего, лежать принцип осознанности при усвоении учебного материала. Без достаточного осмысления всех закономерностей в области образования иноязычной речи и различных языковых явлений взрослые не смогут усвоить иностранный язык в достаточной мере. Как указывает Ж. Л. Витлин, при обработке воспринимаемого или хранящегося в памяти иноязычного материала в психологическую деятельность взрослого человека неизбежно включается мышление на родном языке. Из этого следует, что нельзя исключить родной язык из процесса обучения иностранному языку, особенно при работе со взрослой аудиторией.

Взрослый человек с его логическим мышлением и более объемным восприятием информации достаточно успешно усваивает

новый иностранный язык, если его строй представлен в системе. Базовым элементом для этого может служить структура английского предложения. Каждое языковое явление должно быть представлено как своя подсистема общего языкового строя с обязательным указанием её связей с другими подсистемами. Организующим стержнем здесь может стать грамматика, так как её система представлена более наглядно и последовательно, чем лексическая. Наиболее рациональным способом подачи материала можно считать употребление схем и таблиц, на основе которых, при предъявлении определенного языкового явления во всей его совокупности, можно постепенно отрабатывать каждую его составляющую. В таблицах должны быть выделены формальные признаки каждого языкового явления и обязательно должно быть представлено его соответствие в русском языке. Это дает возможность вырабатывать как рецептивные, так и продуктивные навыки на осознанной основе.

Весь курс обучения следует разбить на определенные этапы, имеющие свои цели и охватывающие определенный подлежащий усвоению материал. При этом необходимо отобрать тот минимальный, но достаточный языковой материал, на основе которого студент мог бы развивать свои навыки во всех четырех видах речевой деятельности. Последовательность подачи материала должна быть такова, чтобы каждая последующая порция информации была основана на уже отработанном материале. Есть смысл разбить весь курс обучения на три этапа: подготовительный, начальный и продвинутый.

Подготовительный этап должен включать в себя обучение чтению английских слов, усвоение транскрипции и постановку звуков английского языка.

Начальный этап предполагает усвоение базового языкового материала. Это тот материал, который составляет основу речепроизводства. Следовательно, он должен быть усвоен активно, а не пассивно, так как с его помощью строится устная практика. Сюда необходимо отнести весь тот языковой материал, посредством которого можно построить самое простое предложение с учетом законов соединения слов в нем. Это глаголы *to be* и *to have*, предлоги, местоимения. Предлоги необходимо рассматривать не сами по себе, а как служебные слова, которые руководят синтаксической функцией в предложении. Следует отметить, что на начальном этапе закрепление представленного материала затруднено из-за недостаточного речевого опыта, и в процессе речепроизводства учащиеся делают попытку

переводить русские фразы на иностранный язык. Чтобы такая практика не получила развитие, с самых первых шагов базовой единицей обучения следует считать мысль как таковую, и учебная деятельность должна представлять собой обучение способам передачи на иностранном языке мыслей определенного плана, которые следует объединять по принципам однотипности их языкового оформления.

Продвинутый этап реализует развитие навыков как устной речи, так и чтения. Его стержнем является вся система английского глагола и его неличные формы. Посредством обобщенной таблицы глагольных времен и залогов определяются общие закономерности их образования. Затем постепенно усваиваются различные элементы данной системы, причем каждый из них в сравнении с ранее изученными. Следует отметить, что особое внимание надо уделить изучению таких глагольных форм, которые, с одной стороны, необходимы для разговорной практики по общей тематике (вся группа *Indefinite, Present Continuous* и *Present Perfect* в активном залоге), с другой – для понимания профессиональной литературы и беседы на профессиональную тематику (группа *Indefinite* в пассивном залоге с особым акцентом на настоящее время). Здесь также должны быть проработаны такие грамматические явления, которые наиболее показательны для профессиональной технической литературы, а именно: *Ved, Ving, to V*, цепочки слов.

Система упражнений должна четко разграничивать задачу активного и пассивного овладения языковым материалом. Так как у студентов на начальном этапе вообще отсутствует какой-либо речевой опыт в данном языке, требуется предоставить упражнения, с помощью которых студент имел бы возможность довести до автоматизма проговаривание определенных речевых ситуаций, так как это способствует развитию внутренней речи. При этом очень полезным является подготовка беглого, правильно интонированного чтения в слух различных речевых материалов, так как в этом случае создаются прочные артикуляционно-слуховые связи, являющиеся основой внутренней речи на иностранном языке. Б.В. Беляев отмечает большую роль наличие слухового образа иноязычного материала. Следует добиваться того, чтобы элементы иноязычной речи присутствовали в сознании учащегося в виде опорных слуховых представлений. Только на основе хорошо сформированной внутренней речи можно развивать навыки аудирования, говорения, а также зрелого чтения. Все четыре вида речевой деятельности следует развивать

одновременно, делая акцент на устную практику на начальном этапе и углубляя навыки чтения на продвинутом этапе.

Список литературы

1. Витлин, Ж. Л. Обучение взрослых иностранному языку [Текст] / Ж. Л. Витлин. – М. : Педагогика, 1978. – 168 с.
2. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам [Текст] / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.

List of Literature

1. Vitlin, Zh. L. Obuchenie vzroslyh inostrannomu jazyku [Tekst] / Zh. L. Vitlin. – M. : Pedagogika, 1978. – 168 s.
2. Beljaev, B. V. Oчерki po psihologii obuchenija inostrannym jazykam [Tekst] / B. V. Beljaev. – M. : Prosvevlenie, 1965. – 227 s.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

М. В. Залугина

В статье представлена информация о различных подходах в обучении иностранному языку. Рассмотрена игровая технология как активный метод обучения, а также приведены примеры использования обучающих игр на занятиях.

Ключевые слова: игровые технологии (игры и ситуации), нетрадиционные формы занятия, индивидуализация, индивидуальный подход, дифференцированный подход, эффективность обучения.

В современных условиях обязательным компонентом профессиональной деятельности специалиста является практическое владение иностранным языком. Для формирования определенных навыков и умений при обучении иностранного языка в основу положен принцип учета индивидуальных особенностей учащихся. Но в реальных условиях вуза бывает трудно индивидуализировать процесс обучения только при использовании традиционных методов, так как в группе встречаются студенты с разным уровнем знаний и невысокой мотивацией к изучению данного предмета. Особенно эффективным в данном случае может быть использование игровых технологий (игры, игровые ситуации) как нетрадиционных форм занятий. Их можно проводить в группах разной наполняемости с учетом уровня языковой подготовки студентов (особенно на начальном этапе обучения). Это позволяет «учитывать индивидуальные особенности отдельных студентов и всей группы (уровень владения лексико-грамматическим материалом, отдельных навыков, умение и желание учиться, индивидуальные черты характера), что значительно повышает эффективность обучения» [1].

Так при выборе и подготовке к игре С. В. Коробова предлагает условно делить участников на 3 группы: 1 – студенты с относительно высоким знанием лексико-грамматического материала, 2 – со средними знаниями, 3 – с низкими знаниями и составлять игровые группы (пары) таким образом: студенты 1 и 2, 2 и 3 групп. То есть в

каждой группе / паре будут студенты, которые могут помочь и проконсультировать других. На таких занятиях можно решать как одну задачу (совершенствовать лексические или грамматические навыки и т.п.), так и целый комплекс задач: формировать речевые умения, развивать наблюдательность, творческие способности и т.д. При этом следует учитывать «уровень сформированности игровой культуры студентов. Данное деление легко произвести по результатам анкетирования студентов» [1].

Одни игры (игровые ситуации) могут выполняться индивидуально и оцениваться только преподавателем, другие – всей группой и оценку дает коллектив. Примером групповой работы служит выполнение лексических упражнений при изучении темы «Meine Familie». Группа делится на несколько подгрупп (по 3-4 чел.). Изученный текст разбивается на предложения, а они в свою очередь – на составные части. Каждая подгруппа должна, во-первых, правильно сопоставить составные части, вспоминая содержание текста, во-вторых, составленные предложения расположить в логической последовательности. Подгруппа, выполнившая задание раньше всех, считается победителем 1-ого этапа игры. 2-ой этап заключается в умении изложить содержание текста без опоры на него. Победителя выявляют как студенты, так и преподаватель.

Данное задание носит соревновательный характер, оно дает возможность приблизить речевую деятельность студентов к естественным нормам, помогает развивать навык общения, способствует эффективной отработке языкового программного материала, обеспечивает практическую направленность обучения. Эффективность данной формы работы зависит от дифференцированного подхода к студентам, учета их языковой подготовки. Разнообразие заданий дает возможность проконтролировать все виды речевой деятельности, например, составить кроссворд по теме «Metallbearbeitung» и т.д.

По наблюдениям в настоящее время при обучении иностранным языкам все чаще используют игровые технологии, которые позволяют оптимизировать учебный процесс в вузе. Использование интенсивной методики способствует практическому овладению иностранным языком в короткие сроки.

Целесообразно поиграть на итоговых занятиях, в целях проверки усвоения лексического материала, когда у студентов есть необходимый запас по данной теме, например, после изучения темы «Schweißen» студентам специальной техники «Технология машиностроения».

ния» предлагают игру «Снежный ком». Один студент называет предложение по изученной теме, другой должен его повторить и добавить свое, третий повторяет уже сказанные предложения и добавляет свое и так далее, по цепочке, пока не будет пересказано содержание данной темы. В ходе подобных занятий осуществляется глубокий контроль знаний студентов.

Игра позволяет поддерживать работоспособность каждого студента в течение всего занятия, снимает утомляемость, восполняет дефицит общения на иностранном языке. Упражнения игрового характера обогащают учащихся новыми впечатлениями, придают оттенок эмоциональности их речи, активизируют словарный запас, выполняют развивающую функцию. Они могут быть разнообразными по своему назначению, содержанию, способам организации и их проведения, материальной оснащенности, количеству участников и т. д.

Проведение игр (игровых ситуаций) необходимо использовать как на начальном этапе, так и при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку.

При использовании игровых технологий на занятиях по иностранному языку является обязательным участие всех студентов группы. Игры оживляют занятие, и во время их проведения удается достичь самых разных целей методического, педагогического и психологического характера, а также «создают условия для пробуждения внутренних потенциальных резервов личности» [2]. Таким образом, нетрадиционные формы занятий направлены на совершенствование грамотности студентов, повышение их базового уровня знаний иностранного языка, что облегчает восприятие иноязычной культуры и способствует развитию межкультурной компетенции.

Список литературы

1. Коробова, Е. В. Современные технологии обучения иностранным языкам: Сборник статей Всероссийской научно-методической конференции [Текст] / Е. В. Коробова. – Пенза, 2003.
2. Шемшурина, А. И. Этическая грамматика в начальных классах [Текст] / А. И. Шемшурина. – Ч. 2. – М. : Школа-пресс, 1998.

List of Literature

1. Korobova, E. V. *Sovremennye tehnologii obuchenija inostrannym jazykam: Sbornik statej Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii* [Tekst] / E. V. Korobova. – Penza, 2003.
2. Shemshurina, A. I. *Jeticheskaja grammatika v nachal'nyh klassah* [Tekst] / A. I. Shemshurina. – Ch. 2. – M. : Shkola-press, 1998.

3. Гришина, О. В. Способы формирования положительной мотивации при обучении иностранному языку в техническом вузе : материалы науч.-практ. конф. [Текст] / О. В. Гришина, М. В. Залугина. – Пятигорск : ПГЛУ, 2007. – 106 с.

3. Grishina, O. V. Sposoby formirovaniya polozhitel'noj motivacii pri obuchenii inostrannomu jazyku v tehničeskom vuze : materialy nauch.-prakt. konf. [Tekst] / O. V. Grishina, M. V. Zalugina. – Pjatigorsk : PGLU, 2007. – 106 s.

**ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ
ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ**

Т. Е. Змеёва

В статье рассматриваются возможности повышения эффективности обучения французскому языку для профессионального общения путём соединения процессов овладения будущей специальностью и иностранным языком на основе установления межпредметных связей и широкого использования принципов проблемного обучения. Данный подход к обучению является одним из лучших способов активизации познавательной деятельности студента, развития его творческих и профессиональных способностей, формирования профессиональной иноязычной компетенции.

Ключевые слова: эффективность обучения, профессиональное общение, французский язык.

В высшем учебном заведении нефилологического профиля обучение иностранным языкам тесно связано с будущей профессией обучающихся. Стремительные изменения в различных сферах деятельности, с каждым днём расширяющиеся экономические связи с зарубежными государствами привели к появлению новых требований, предъявляемых обществом к современному специалисту. Современный специалист должен практически пользоваться иностранным языком как в общегуманитарных целях, так и в своей профессиональной деятельности для поиска и извлечения необходимой информации из различных источников, а также для общения, установления деловых контактов и сотрудничества с зарубежными коллегами и партнёрами.

В соответствии с требованиями времени перед высшим профессиональным образованием встаёт задача обучения не только общелитературному иностранному языку, но и языку специальности, необходимому для профессионального общения. Весь курс обучения иностранному языку должен строиться с учётом профессиональной необходимости, тех профессиональных умений и навыков, которыми должен владеть специалист соответствующего профиля.

В данной статье мы будем говорить об обучении французскому языку для профессионального общения и о путях решения задач, которые ставит перед нами время в плане формирования у наших студентов профессиональной иноязычной компетенции в условиях дефицита аудиторных часов, статуса факультатива (на подавляющем большинстве неязыковых факультетов) со всеми вытекающими из него последствиями, одним словом, в условиях менее благоприятных, чем у английского языка. Однако наши рассуждения в полной мере применимы к процессу обучения всем иностранным языкам.

В современных условиях необходимо найти возможности интенсификации и повышения эффективности процесса обучения французскому языку для профессионального общения. И такие возможности предоставляет, на наш взгляд, использование межпредметных связей и более широкое применение принципов проблемного обучения.

Необходимость установления межпредметных связей в процессе подготовки специалиста вслед за высшей школой практически всех стран мира рассматривается и в нашей стране как один из важнейших элементов организации высшего образования [1; 2].

Установление межпредметных связей, как на уровне содержания образования, так и на уровне организации учебного процесса при подготовке специалиста определённого профиля позволяет сделать эту подготовку более целенаправленной и существенно повысить её эффективность.

На уровне содержания к формам установления межпредметных связей можно отнести следующие:

- отбор содержания определённой учебной дисциплины в зависимости от целей и характера обучения специалиста, от уровня преподавания и конкретного содержания других учебных дисциплин;
- включение в курс подготовки специалиста предметов или разделов дисциплин, характерных для подготовки специалистов другой отрасли знания;
- создание курсов «на стыке» нескольких наук, включающие в себя разделы этих наук.

При обучении французскому языку для профессионального общения необходимо, прежде всего, стремиться к установлению межпредметных связей на тематическом уровне, в частности при составлении пособий по языку специальности. При составлении таких пособий необходимо тесное сотрудничество кафедры иностранных

языков с кафедрами экономического, юридического и др. профиля, а также с организациями и фирмами, для которых готовятся специалисты, что даст возможность использовать актуальные материалы, документацию.

Процесс обучения французскому языку в неязыковом вузе должен быть направлен на решение конкретных задач, выработку конкретных профессиональных навыков и умений. Современный специалист должен владеть французским языком как инструментом профессиональной коммуникации во всех видах речевой деятельности, он должен в частности

- владеть различными видами чтения аутентичных текстов по специальности и осуществлять поиск нужной информации;

- в соответствии с избранной специализацией усвоить базовый словарь языка специальности и приобрести навыки перевода соответствующих текстов и документов;

- воспринимать на слух сообщения профессионального характера с целью вычленения необходимой информации в соответствии с коммуникативной задачей;

- вести диалог аргументативного типа: задавать вопросы уточняющего и полемического характера, дополнять/уточнять ту или иную точку зрения, поддерживать/опровергать доводы собеседника, соблюдая при этом правила речевого этикета в условиях профессионального межкультурного общения;

- делать сообщение/доклад на заданную тему: представлять структурированное изложение темы, выделять обсуждаемую проблему, рассматривать разные её аспекты, излагать и аргументировать свою позицию;

- высказываться по обсуждаемой теме: кратко и логично обосновать свою позицию, привести примеры, резюмировать результаты дискуссии;

- конспектировать устный и письменный текст в зависимости от планируемой на выходе речевой продукции (краткое сообщение, комментарий, реферат);

- осуществлять деловую переписку, правильно пользуясь этикетом письменной речи.

При этом не стоит забывать и о том, что курс французского языка для профессионального общения должен вооружить будущего специалиста знаниями об области его профессиональных интересов в стране изучаемого языка. В связи с этим встаёт вопрос об актуаль-

ности учебных материалов и использовании различных источников информации, так как традиционный учебник в условиях стремительных преобразований во всех сферах деятельности сдаёт свои позиции.

Для приобретения актуальных знаний и перечисленных выше компетенций в условиях ограниченного учебного времени, отводимого в неязыковом вузе на изучение французского языка, требуется оптимальная организация учебного процесса, соединение для студентов процессов овладения их будущей специальностью и иностранным языком.

В области организации учебного процесса межпредметные связи дают возможность шире вводить принципы проблемного обучения, предусматривающие введение проблемных ситуаций и постановку определённых задач, при решении которых активизируются способности обучающихся, выявляются их резервные возможности [5. С. 6].

Большинство учёных признают, что развитие творческих способностей обучающихся, формирование у них культуры интеллектуальной деятельности невозможно без проблемного обучения.

В нашей стране глубокие исследования в области проблемного обучения начались в 60-х годах прошлого века. Идеи и принципы проблемного обучения разрабатывались в русле исследования психологии мышления советскими психологами С. Л. Рубинштейном, Д. Н. Богоявленским, Н. А. Менчинской, А. М. Матюшкиным, М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, Ю. К. Бабанский, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер занимались вопросами проблемного обучения в применении к школьному обучению. Исследования в этой области ведутся и по сей день в контексте поиска и анализа способов оптимизации процесса обучения, в том числе и в системе высшего профессионального образования.

Сегодня под *проблемным обучением* понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность обучающихся по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, умениями и навыками и развитие мыслительных способностей.

Проблемное обучение, имея общие с традиционным образованием цели, делает акцент на таких образовательных целях, как:

- развитие интеллекта, познавательной самостоятельности и творческих способностей обучающихся;

- усвоение обучающимися системы знаний и способов умственной практической деятельности;

- формирование всесторонне развитой личности.

Поскольку в проблемном обучении основной акцент делается не столько на усвоении знаний, сколько на развитии интеллекта, познавательной самостоятельности и творческих способностей обучающегося, проблемному обучению приписываются и некоторые специальные функции:

- воспитание навыков творческого усвоения знаний (применение отдельных логических приёмов и способов творческой деятельности);

- воспитание навыков творческого применения знаний (применение усвоенных знаний в новой ситуации) и умение решать учебные проблемы;

- формирование и накопление опыта творческой деятельности (овладение методами научного исследования и творческого отображения действительности);

- формирование мотивов обучения, социальных, нравственных и познавательных потребностей.

При этом к наиболее важным функциям проблемного обучения относятся функции развития творческих способностей обучающихся, развития практических навыков использования знаний и повышения уровня освоения учебного материала [7].

Не менее важным следствием проблемного обучения, являются усиление роли самостоятельного образования, инициативности, укрепление межличностных отношений в процессе решения проблемной задачи в составе группы, повышение мотивации обучающихся, без которой учебная деятельность, как и любая другая, невозможна.

Межпредметный подход, более широкое применение принципов проблемного обучения, способствуют созданию и развитию у обучающихся сильной мотивации обучения, выработке осознанного отношения к обучению, к учебному процессу, к процессу овладения знаниями, умениями и навыками. Обучающийся превращается, таким образом, из объекта в субъект познавательного процесса, что является в наши дни неременным условием успешного обучения [2].

Что касается форм обучения, то они определяются в зависимости от вида и метода обучения, а также целей обучения.

Учёные-андрагоги считают, что практически цели обучения у каждого взрослого человека индивидуальны, но все их можно свести к нескольким группам постоянных и общих целей, которые в значительной мере определяют формы обучения [3. С. 169–170]. Хотелось бы напомнить, что мы рассматриваем студентов высшей школы как взрослых обучающихся и считаем, что к ним применимы андрагогические принципы обучения [4].

М. Ш. Ноулз, основоположник андрагогической модели обучения, выделяет 6 «сверхцелей» обучения:

- приобретение знаний;
- достижение понимания, уяснение (обобщение и применение информации на практике);
- приобретение умений (возможность новых практических действий);
- приобретение личностных качеств (возникновение новых эмоциональных черт);
- приобретение ценностей (восприятие и приоритетное ранжирование убеждений);
- удовлетворение интересов (удовлетворение стремления к новым видам деятельности) [6. С. 240].

Для достижения перечисленных общих целей при организации обучения взрослых следует отдавать предпочтение созданию проблемных ситуаций, использованию эвристических, исследовательских, проектных (по созданию совместных проектов или разработке общей проблемы) методов обучения. Такие проблемно-активные методы позволяют обучающимся использовать свой жизненный опыт и предшествующую подготовку для того, чтобы, обобщая факты и наблюдения, приходиться к определённым выводам, находить определённые закономерности и верные решения.

Существует множество определений проблемного обучения, но во всех подчёркиваются главные признаки, которые лежат в основе моделирования уроков в режиме технологии проблемного обучения. Это:

- 1) создание проблемных ситуаций;
- 2) обучение учащихся в процессе решения проблем;
- 3) сочетание поисковой деятельности и усвоения знаний в готовом виде.

Проблемная ситуация и учебная проблема являются основными понятиями проблемного обучения.

Проблемные ситуации возникают в том случае, когда обучающиеся сталкиваются с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Эти условия создаются преподавателем не только для того, чтобы учащиеся сумели применить свои знания на практике, но и столкнулись с фактом их недостаточности. Именно осознание этого факта возбуждает познавательный интерес у обучающихся и стимулирует поиск новых знаний.

Проблемные ситуации можно создавать различными способами:

- предлагая обучающимся теоретически объяснить те или иные явления или факты, внешнее несоответствие между ними, что, с одной стороны, стимулирует их поисковую деятельность, с другой стороны, приводит к активному усвоению новых знаний;

- ставя задачу по выполнению проблемных заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения (примером может служить любая исследовательская работа обучающихся);

- предлагая проанализировать факты и явления действительности, порождающие противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах;

- стимулируя выдвижение предположений (гипотез), формулировку выводов и их опытную проверку;

- побуждая учащихся к сравнению, сопоставлению фактов, явлений, правил, действий;

- предлагая обучающимся (после предъявления нового материала) сделать самостоятельные обобщения на основе сопоставления новых фактов или явлений с уже известными;

- побуждая к использованию знаний по другим учебным дисциплинам для решения поставленных задач;

- прибегая к варьированию задачи, переформулировке вопроса.

С дидактической точки зрения инструментами активизации познавательной деятельности являются вопрос, постановка задачи, формулировка задания. Умело заданный вопрос, чётко поставленная задача, правильно сформулированное задание могут послужить основой для создания проблемной ситуации, возбуждения интереса и побуждения к действию.

Для организации проблемного обучения важно чётко представлять себе разницу между вопросами информационными и проблемными.

Вопрос, на который обучающийся должен искать готовый ответ, не имеет проблемного характера, так как не требует активной мыс-

лительной деятельности. В этом случае обучающемуся достаточно произвести поиск имеющейся в его памяти информации, чтобы дать ответ.

Проблемными являются только те вопросы, которые вызывают у обучающегося некоторые интеллектуальные затруднения, ответ на которые не содержится ни в уже имеющихся знаниях, ни в новой информации, являющейся объектом изучения. Для того чтобы ответить на проблемный вопрос, обучающийся должен совершить некое интеллектуальное действие, должен произойти целенаправленный мыслительный процесс. Учебный проблемный вопрос должен содержать познавательную трудность, видимые границы известного и неизвестного, вызывать чувство неудовлетворённости запасом имеющихся знаний и побуждать к поиску новых.

Проблемное обучение предполагает совершенно иную организацию учебного процесса в сравнении с объяснительно-иллюстративным обучением.

На смену урокам, предполагающим информационно-наглядное изложение учебного материала, его усвоение путём запоминания, закрепление путём выполнения многочисленных упражнений, не требующих творческой деятельности, и воспроизведение усвоенных знаний, должны прийти занятия, в ходе которых перед преподавателем стоит задача организовать учебно-познавательную деятельность обучающихся, в частности путём преднамеренного систематического создания проблемных ситуаций. На основе анализа фактов обучающиеся самостоятельно делают выводы и обобщения, самостоятельно применяют известные знания в новой ситуации.

При проблемном обучении преподаватель систематически организует самостоятельную работу обучающихся по усвоению новых знаний, умений, отработке навыков. Учащиеся сами добывают новые знания, у них вырабатываются навыки умственных операций и действий, развиваются внимание, творческое воображение, догадка, формируется способность открывать новые знания.

Итак, задача, которую ставит перед обучающимися преподаватель, становится проблемной, если она удовлетворяет следующим требованиям:

- 1) представляет познавательную трудность, т.е. требует размышлений над изучаемой проблемой;
- 2) вызывает познавательный интерес;
- 3) опирается на прежний опыт и знания учащихся.

Курс французского языка для профессионального общения, а именно французский язык для экономических специальностей, позволяет в полной мере использовать принципы проблемного обучения при изучении практически всех входящих в него тем. Современный специалист в области экономики должен представлять себе, в каком экономическом, социальном, правовом контексте «живут» и функционируют французские предприятия. Абсолютно очевидной при этом является необходимость установления межпредметных связей, а именно с циклом дисциплин по специальности. Именно поэтому представляется целесообразным изучать иностранный язык для профессионального общения на старших курсах, когда уже изучены, или изучаются параллельно, основные дисциплины, что позволяет соблюдать принцип сознательности и доступности в обучении

Так, при изучении темы «Юридические формы французских предприятий» совершенно естественным представляется вопрос «Какие юридические формы российских предприятий вы знаете?», который бесспорно является проблемным, если предполагает ответ без предварительной домашней подготовки. Ответ на этот вопрос потребует от обучающихся, с одной стороны, обратиться к имеющимся у них знаниям о российских предприятиях (в зависимости от года обучения речь может идти о личных знаниях и представлениях о данной сфере экономики либо о знаниях, приобретённых в ходе изучения учебного курса «Экономика предприятия»), с другой стороны, ответ на данный вопрос потребует от обучающихся соотнесения лексических единиц французского языка с российскими реалиями. Такой вопрос, несомненно, будет способствовать активизации мыслительной деятельности обучающихся и усвоению не только новой информации, но и связанного с ней языкового материала.

Рассмотренный выше проблемный вопрос можно перевести в проблемную ситуацию, если попросить обучающихся выявить сходства и различия существующих юридических форм французских и российских предприятий (выступая в роли преподавателя, секретаря, делающего обзор для своего начальника или др.) или предложить им «создать» собственное предприятие, исходя из заданных параметров (количество учредителей, их статус, законом установленный минимальный уставной капитал и т. п.).

Большой интерес обычно вызывает работа над темой «Проблемы занятости», в рамках которой рассматриваются процедуры трудоустройства (составление резюме, собеседование, требования к канди-

дату на должность и т. п.). Студенты с интересом узнают об особенностях составления французского CV (**curriculum vitae**), о существовании обязательного мотивационного письма (*lettre de motivation, lettre de candidature*), правилах прохождения собеседования и вопросах, которые принято или не принято задавать при первой встрече с работодателем. Поставленные преподавателем в ситуацию поиска работы по специальности и столкнувшись с необходимостью написания своего собственного резюме в ответ на объявление (предлагаемое преподавателем), они реально задумываются, в частности, над проблемой соответствия различных ступеней российского и французского высшего образования. Напомним, что тема «Образование во Франции» изучается в рамках общего курса французского языка. Разве это не проблемная ситуация? А если предложить 2-3 студентам представить свои кандидатуры на одну должность (написав CV и **lettre de motivation**), а остальным студентам – выступить в роли кадровой комиссии, то можно, с одной стороны, попросить одних членов «комиссии» проанализировать представленные на «конкурс» документы, выявляя их достоинства и недостатки, других – охарактеризовать кандидатов и их сильные и слабые стороны и, наконец, предложить «председателю комиссии» сообщить аргументированное решение. Такая форма позволяет вовлечь в работу максимальное число студентов, поставив каждого из них в проблемную ситуацию выбора, что, несомненно, способствует активизации их мыслительной, учебно-познавательной деятельности. Не стоит забывать и об эмоциональном, социально-личностном аспектах учебной деятельности. Вовлечённость в одну ситуацию, в единый творческий процесс вырабатывает умение работать в коллективе (немаловажное профессиональное качество), способствует созданию благоприятного психологического климата, что является одним из условий эффективности процесса обучения.

Конечно, проблемный тип обучения не решает всех образовательных и воспитательных задач, поэтому он не может заменить собой всей системы обучения, включающей разные типы, формы, способы, организации учебно-воспитательного процесса. Вместе с тем система обучения не может быть подлинно развивающей без проблемного обучения.

Способствуя активизации познавательной деятельности обучающегося, развитию его творческих и профессиональных способностей, проблемное обучение играет неосценимую роль в формировании профессиональной иноязычной компетенции.

Учитывая незначительное количество аудиторных часов, предусмотренных для изучения французского языка в образовательных программах подавляющего большинства неязыковых вузов и факультетов, и одновременное повышение требований к подготовке современного специалиста с точки зрения уровня владения иностранным языком (не только в ситуациях общекультурного, но и профессионального общения), можно с уверенностью сказать, что именно на пути развития и укрепления межпредметных связей, на пути соединения обучения иностранному языку и овладения специальностью, в частности на основе использования принципов проблемного обучения, можно найти ещё не использованные резервы для интенсификации и повышения эффективности процесса обучения французскому языку для профессионального общения в неязыковом вузе.

Список литературы

1. Гребнева, Н. Г. Межпредметные связи при обучении иностранному языку [Текст] / Н. Г. Гребнева, Е. В. Смолич // Преподавание иностранных языков в комплексах «школа-вуз» в современных условиях. Всероссийская научно-теоретическая конференция: тезисы докладов. – М., 1996. – С. 80–81.
2. Змеёв, С. И. Андрагогика: становление и пути развития [Текст] / С. И. Змеёв // Педагогика. – М., 1995. – № 2. – С. 64–67.
3. Змеёв, С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых [Текст] / С. И. Змеёв. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
4. Змеёва, Т. Е. Андрагогический подход к обучению иностранным языкам [Текст] / Т. Е. Змеёв // Иностранные языки: теория и

List of Literature

1. Grebneva, N. G. Mezhpredmetnye svjazi pri obuchenii inostrannomu jazyku [Tekst] / N. G. Grebneva, E. V. Smolich // Prepodavanie inostrannyh jazykov v kompleksah «shkola-vuz» v sovremennyh uslovijah. Vserossijskaja nauchno-teoreticheskaja konferencija: tezisy dokladov. – М., 1996. – S. 80–81.
2. Zmejov, S. I. Andragogika: stanovlenie i puti razvitija [Tekst] / S. I. Zmejov // Pedagogika. – М., 1995. – № 2. – S. 64–67.
3. Zmejov, S. I. Andragogika: osnovy teorii, istorii i tehnologii obuchenija vzroslyh [Tekst] / S. I. Zmejov. – М.: PER SJe, 2007. – 272 s.
4. Zmejova, T. E. Andragogicheskij podhod k obucheniju inostrannym jazykam [Tekst] / T. E. Zmejov // Inostrannye jazyki: teorija i prak-

- практика. – М. : Тезаурис, 2006. – № 1. – С. 37 – 41.
5. Китайгородская, Г. А. Психолого-педагогические принципы метода активизации резервных возможностей обучаемого [Текст] / Г. А. Китайгородская // Активизация учебной деятельности. – М. : МГУ, 1981. – С. 5–7.
6. Knowles, M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy [Текст] / M. S. Knowles. – Chicago, 1980.
7. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе [Текст] / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
- tika. – М. : Tezaurus, 2006. – № 1. – С. 37 – 41.
5. Kitajgorodskaja, G. A. Psihologo-pedagogicheskie principy metoda aktivizacii rezervnyh vozmozhnostej obuchaemogo [Tekst] / G. A. Kitajgorodskaja // Aktivizacija uchebnoj dejatel'nosti. – М. : MGU, 1981. – S. 5–7.
6. Knowles, M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy [Tekst] / M. S. Knowles. – Chicago, 1980.
7. Mahmutov, M. I. Organizacija problemnogo obuchenija v shkole [Tekst] / M. I. Mahmutov. – М. : Prosvewenie, 1977. – 240 s.

**КОММУНИКАТИВНАЯ ОБСТАНОВКА НА ЗАНЯТИЯХ
И РОЛЬ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ
НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО
ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

Т. М. Кречко

Обязательным условием для интенсификации процесса обучения является коммуникативная обстановка на занятии и использование коммуникативных заданий. Ученик учится через действие, максимально приближенное к реальным, жизненным условиям. Формальные задания должны исключаться. Упражнения должны носить полифункциональный характер. Важно, чтобы учащиеся изучали язык и овладевали им, общаясь на нем.

Ключевые слова: коммуникативный характер заданий, разноплановое личностное общение, стимул к совершению речевых действий, драматизация, коммуникативные задачи, полифункциональный характер упражнений.

В современном мире владение иностранным языком просто необходимо. При этом знаний грамматики и лексики чаще всего бывает недостаточно: на языке надо уметь свободно, непринужденно и, главное, смело общаться, с легкостью выходить из сложных ситуаций. И коммуникативная методика изучения иностранного языка направлена на оттачивание именно этих навыков.

Задача учителя на уроке – организовать разноплановое, личностное, неформальное общение в группе. Для учащихся это всегда выполнение коммуникативной задачи, а для учителя – это различные учебные задачи, которые формулируются в коммуникативных заданиях и связаны между собой контекстом неформального общения. В коммуникативных заданиях сообщается, кто, что, когда, при каких условиях, зачем и почему должен совершать те или иные речевые действия. Особенно важно при формулировке коммуникативных заданий ответить на вопрос зачем? Так как именно он является стимулом к совершению речевых действий. Эти задания могут выполняться одновременно всеми (в парах, в группах по три и более человек или отдельными участниками перед всей группой). Настрой учителя

при этом всегда доброжелательный. Учитель – одновременно равноправный участник и лидер общения.

Преподаватель дает ученикам коммуникативные задания. Таким образом он организует непрерывное общение через решение множества коммуникативных задач. Задания, полученные учениками, похожи на естественные жизненные ситуации. Используются знания всей группы учащихся. Игровая деятельность всегда соотносится с реальными условиями. Также нельзя не принимать во внимание социально-коммуникативный опыт учеников. Органическое единство предмета и процесса впервые было предложено в интенсивных курсах обучения иностранным языкам. Идея принадлежит Г. Лозанову. Она заключается в том, что основным учебным текстом является полилог. Учащиеся становятся его участниками.

Преподаватель придумывает сюжет для всего курса обучения. В соответствии с ним каждый учащийся получает «легенду». Смена имен – одно из самых важных психологических и педагогических условий, способствующих эффективному управлению общением.

Поведение учащихся задано в ситуациях учебных диалогов. Ситуации подобраны так, чтобы объединить учеников единой деятельностью речевого общения. Она и формирует коллектив.

На наш взгляд для интенсификации процесса обучения очень важно, чтобы задания носили коммуникативный характер. Необходимо, чтобы обучающийся мог осуществлять коммуникативный акт, решать коммуникативную задачу.

Коммуникативная обстановка на занятии подразумевает создание установки на общение с самого начала урока, включение всех учащихся в общение. Формальные задания должны исключаться. Обучаемый учится через действие, максимально приближенное к реальным, жизненным условиям. При создании и формировании коммуникативных заданий нужна большая изобретательность. Правильно сформулированное преподавателем задание – принципиально важный момент. Задания необходимо строить на увлекательном материале реально действительности, мобилизуя также фантазию учащихся. У учителя должна накапливаться своего рода коллекция удивительных случаев, которые могут быть превращены в такие задания, которые повышают тонус общения. Большинство коммуникативных заданий основано на драматизациях. Они могут быть не только одноактными, но и многоактными. Такие задания стимулируют ситуативно-оправданные повторы. Возможны задания, соче-

тающиеся с каким-либо практическим видом деятельности. Обычно широко используются постоянные, «сквозные» персонажи: репортер, автор, социолог, лидер, пессимист, а также популярные сказочные персонажи.

Приведем примеры коммуникативных заданий.

Обучение грамматике необходимо проводить, используя различные коммуникативные задания. Например:

1) «Мы на большом приеме. Наша задача успеть познакомиться со всеми его участниками и обменяться визитными карточками». Участвует вся группа. Работа ведется одновременно со всеми участниками. Тренируемые грамматические явления: повелительное наклонение, утвердительная форма; имя существительное единственного и множественного числа, притяжательные местоимения. Лексические подтемы: профессия, национальность; страны, языки; выражение одобрения.

2) «Давайте составим список профессий, представленных в нашей группе». Работает одновременно вся группа. Каждый говорит о своих соседях. Тренируемые грамматические явления: артикль неопределенный и нулевой, личные местоимения. Лексическая подтема: профессия.

Если данное коммуникативное задание сформулировать по-другому, то форма проведения будет уже иной:

3) «Перечислите профессии, характерные только для большого города». Фронтальная работа. Выполняется с помощью игры «снежный ком».

4) «Вы – репортер газеты «Вечерняя Москва». Возьмите интервью у только что прибывшей иностранной делегации относительно планов их культурной программы в Москве. Вы собираетесь напечатать это интервью в газете». Один человек задает всем вопросы. Тренируемые грамматические явления: личные местоимения, вопросы общие, вопросы специальные. Лексические подтемы: национальность, профессия, городские учреждения, достопримечательности.

Совершенствование грамматических навыков говорения. Фрагмент урока *по обучению говорению* для среднего школьного возраста. Тема – прогулка по городу, обсуждение планов. Работа групповая. Можно говорить о реализации личностно-ролевого принципа интенсивного обучения и принципа коллективного взаимодействия.

«Si tous vont très bien, si tous sont de bonne humeur, nous descendons la montagne. D'accord? Et comment? à pied? en voiture? Choisissez!» –

преподаватель обращается к группе. Отвечают все спонтанно. Затем встают и двигаются по кругу, изображая транспорт, и поют. Дидактический материал: слайд (горы) и диск с музыкой песни.

«Après «cette promenade» vous êtes frais et dispos, n'est-ce pas? Donc, vous n'êtes pas fatigués? Vous êtes de bonne humeur?

Vous êtes contents?.. Et vous?

Vous êtes gais?.. Donc, ...

Vous avez chaud? Et vous?»

Стройным хором по 1-2 раза ученики отвечают на вопрос и после слова «Donc» должны сами произнести фразы в отрицательной форме. Преподаватель жестом управляет хором. Активизируемый материал – отрицательная форма спряжения глагола être.

«Mes amis, maintenant vous devez sans hésiter me dire toute la vérité! Je ne vous ai pas vu depuis 3 jours, dites-moi où vous avez été.» Преподаватель обращается ко всем.

«Donc, comment vous allez-vous renseigner auprès de vos amis? Pierre, je veux savoir où tu as été ces jours passés? Merci.»

«Bon allez-y! Commencez! «Парная работа. Стоя в два ряда друг против друга (один ряд статичен, другой сдвигается после выполнения задания)». Косвенная речь и passé compose, глаголы avoir и être даются с опережением.

«Je sais, mes amis, que vous voulez changer d'appartements. Tout d'abord je vous recommande de donner une annonce. Allez à la redaction du journal «Moscou soir», adressez-vous à l'employée. Expliquez-lui tout.» Работа в триадах. Преподаватель отбирает триады и определяет двух посетителей.

«Bon, quelle annonce avez-vous donnée? Que voulait votre visiteur?» Преподаватель выборочно обращается к членам каждой микрогруппы или к микро-группе в целом. Активизируемый материал: future immediat, личные самостоятельные местоимения; лексические подтемы: жилой район, квартира, удобства. Выражение удовлетворения или недовольства.

Можно сделать вывод, что коммуникативные задания играют очень важную роль при обучении говорению на иностранном языке. Упражнения должны носить полифункциональный характер, а не преследовать узкоспециальные цели. Любое упражнение является источником и стимулом для коммуникативной работы, содержит в себе значимую информацию. Важно, чтобы учащиеся изучали язык и овладевали им, общаясь на нем, а это в свою очередь должно осу-

ществляться в ходе творческой деятельности, которая стимулирует познавательную активность обучающихся путем решения когнитивных развивающих задач.

Мы полагаем, что обязательным условием, с целью интенсификации процесса обучения в средней школе, является коммуникативная обстановка на занятии и использование коммуникативных заданий. Ученик должен учиться через действие, максимально приближенное к реальным условиям.

Список литературы

1. Болдырев, Н. Н. Лингвистические основы коммуникативных методов обучения иностранному языку [Текст] / Н. Н. Болдырев // Иностранные языки в школе. – Вып. 3, 4. – М., 1988. – С. 16–19.
2. Гегечкори, Л. Ш. К проблеме интенсификации процесса обучения взрослых иноязычной речи [Текст] / Л. Ш. Гегечкори. – М., 1975. – 138 с.
3. Дементьева, Т. Г. Обучение устно-речевому общению на французском языке [Текст] / Т. Г. Дементьева // Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания. – М., 1987. – 315 с.
4. Зимняя, И. А. Психологические механизмы говорения и учет особенностей их функционирования при обучении иностранному языку [Текст] / И. А. Зимняя // Методы интенсивного обучения иностранному языку. – М., 1979. – 231–254.
5. Куклина, С. С. Коллективная учебная деятельность в группе на этапе совершенствования на-

List of Literature

1. Boldyrev, N. N. Lingvisticheskie osnovy kommunikativnyh metodov obuchenija inostrannomu jazyku [Tekst] / N. N. Boldyrev // Inostrannye jazyki v shkole. – Vyp. 3, 4. – М., 1988. – S. 16–19.
2. Gegechkori, L. Sh. K probleme intensifikacii processa obuchenija vzroslyh inojazychnoj rechi [Tekst] / L. Sh. Gegechkori. – М., 1975. – 138 s.
3. Dement'eva, T. G. Obuchenie ustno-rechevomu obweniju na francuzskom jazyke [Tekst] / T. G. Dement'eva // Psihologicheskie problemy povyshenija kachestva obuchenija i vospitanija. – М., 1987. – 315 s.
4. Zimnjaja, I. A. Psihologicheskie mehanizmy govorenija i uchet osobennostej ih funkcionirovanija pri obuchenii inostrannomu jazyku [Tekst] / I. A. Zimnjaja // Metody intensivnogo obuchenija inostrannomu jazyku. – М., 1979. – 231–254.
5. Kuklina, S. S. Kollektivnaja uchebnaja dejatel'nost' v gruppe na jetape sovershenstvovanija na-

- выков иноязычного общения [Текст] / С. С. Куклина // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 5. – С. 58–61.
6. Мейли, А. Приемы драматизации в обучении английскому языку: Пособие для учителей [Текст] / А. Мейли А., А. Дафф. – М. : Просвещение, 1981. – 96 с.
7. Мильруд, Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам [Текст] / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9–15.
8. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку [Текст] / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 208 с.
9. Риверс, У. Пусть они говорят то, что им хочется сказать! [Текст] / У. Риверс // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – М., 1976. – С. 123–134.
10. Dieuzeide, H. Les nouvelles technologies [Текст] / H. Dieuzeide. – Paris, 1987. – 125 p.
11. Le Francais dans le monde. Méthodes et méthodologies [Текст]. – Paris, janvier 1995. – 192 p.
- vykov inojazychnogo obwienija [Tekst] / S. S. Kuklina // Inostrannye jazyki v shkole. – 1998. – № 5. – S. 58–61.
6. Mejli, A. Priemy dramatizacii v obuchenii anglijskomu jazyku: Pособie dlja uchitelej [Tekst] / A. Mejli A., A. Daff. – M. : Prosvewenie, 1981. – 96 s.
7. Mil'rud, R. P. Sovremennye konceptual'nye principy kommunikativnogo obuchenija inostrannym jazykam [Tekst] / R. P. Mil'rud // Inostrannye jazyki v shkole. – 2000. – № 4. – S. 9–15.
8. Passov, E. I. Kommunikativnyj metod obuchenija inostrannomu jazyku [Tekst] / E. I. Passov. – M. : Prosvewenie, 1991. – 208s.
9. Rivers, U. Pust' oni govorjat to, chto im hochetsja skazat'! [Tekst] / U. Rivers // Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov za rubezhom. – M., 1976. – S. 123–134.
10. Dieuzeide, H. Les nouvelles technologies [Tekst] / H. Dieuzeide. – Paris, 1987. – 125 p.
11. Le Francais dans le monde. Méthodes et méthodologies [Tekst]. – Paris, janvier 1995. – 192 p.

К ВОПРОСУ О НОМЕНКЛАТУРЕ КОМПЕНСАТОРНЫХ УМЕНИЙ

Л. А. Милованова

Предметом рассмотрения данной статьи является номенклатура навыков и умений компенсаторной компетенции. Мы определяем ее как способность и готовность учащихся использовать предшествующий жизненный опыт, лингвистические и нелингвистические стратегии и приемы, владение которыми необходимо им для обеспечения успешной коммуникации, когда жизненные обстоятельства требуют больших речевых умений и навыков, чем те, которыми располагают учащиеся в данной конкретной ситуации иноязычного общения. При обучении компенсаторным умениям важное место отводится перефразу. Значимым также является отбор текстов, обладающих компенсаторными характеристиками.

Ключевые слова: компенсаторная компетенция, стратегическая компетенция, компенсаторные навыки и умения, компенсаторные характеристики текстов, операционные характеристики текстов, языковые компенсирующие факторы, перефраз.

Предметом рассмотрения данной статьи является такой компонент иноязычной коммуникативной компетенции как компенсаторная компетенция.

Рассмотрим сходства и /или различия, которые существуют в интерпретации понятия «компенсаторная компетенция» в работах отечественных и зарубежных методистов.

Нельзя не обратить внимание на некоторые противоречивые моменты в интерпретации содержания, да и самого терминологического обозначения анализируемой компетенции.

В стандарте среднего (полного) общего образования по иностранному языку компенсаторная компетенция обозначена как одна из целей обучения иностранному языку, которая, так же как и языковая, речевая, социокультурная и учебно-познавательная, подлежит формированию, и контролю и представляет собой дальнейшее развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче иноязычной информации [7. С. 5].

Западные ученые, такие как Я. ван Эк, М. Кэнел, М. Свейн, Л. Бахман, А. Палмер называют такой компонент иноязычной коммуникативной компетенции *стратегической компетенцией* и определяют ее как позволяющую компенсировать особыми средствами недостаточность знания языка, а также речевого и социального опыта общения в иноязычной среде. Почти синонимичное толкование мы находим у отечественных методистов Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, которые ставят знак равенства между стратегической и компенсаторной компетенциями [1. С. 344].

Однако нам представляется использование этих двух терминов как синонимов некорректным. Словарный дефиниционный анализ позволил определить стратегию как «науку об искусном, ведущем к успеху и победе ведении войны...» [4. С. 605]. Стратегии в лингводидактике можно разделить на стратегии обучения, используемые учителем, и стратегии изучения/ научения, которые характеризуют действия и операции учащихся, используемые ими с целью оптимизации (искусное, ведущее к успеху и победе изучение) процессов получения, хранения извлечения из памяти и эффективного использования информации, в том числе и иноязычной. Таким образом, мы можем охарактеризовать стратегическую компетенцию в составе иноязычной коммуникативной компетенции как способность и готовность учащихся эффективно оперировать иноязычной информацией.

И. Л. Бим определяет компенсаторную компетенцию учащихся как способность и готовность преодолевать дефицит своих иноязычных знаний, навыков и умений, а именно:

- уметь при незнании какого-либо нужного слова заменить его синонимом или описанием понятия и, в крайнем случае, словом другого языка;
- уметь переструктурировать свое высказывание, а именно: если, например, необходимо указать причину какого-либо события, для чего обычно используются сложноподчиненные предложения с придаточными причины, которыми учащиеся еще не владеют, нужно уметь заменить их простыми предложениями, выстроив их в соответствующей логической последовательности, и т. п.;
- уметь не «зацикливаться» на незнакомом, например, если что-то непонятно при аудировании, а продолжать слушать, чтобы из контекста понять самое существенное, и т. п.;
- уметь использовать мимику, жесты, заменяющие, например, выражение эмоций и т. п.;

- уметь обратиться к партнеру за помощью, с просьбой, например, повторить сказанное, объяснить значение непонятого слова и т. п. [3. С. 15].

Принимая во внимание приведенные выше дефиниции, мы определяем **компенсаторную компетенцию** как *способность и готовность учащихся использовать предшествующий жизненный опыт, лингвистические и нелингвистические стратегии и приемы, владение которыми необходимо им для обеспечения успешной коммуникации, когда жизненные обстоятельства требуют больших речевых умений и навыков, чем те, которыми располагают учащиеся в данной конкретной ситуации иноязычного общения.*

У учащихся старшей ступени обучения в рамках предшествующего уровня образования должны быть сформированы общие компенсационные умения:

- отделять главную информацию от второстепенной;
- отделять фактическую информацию от комментария к ней (выражения мнений, отношений, желаний и т.д.);
- идентифицировать ту или иную информацию;
- использовать в качестве ориентировочной основы для понимания заголовки, иллюстрации, типографские знаки, членение на параграфы, а в устных текстах – такие маркеры дискурса, как фразы, место эмфазы, структурно-релевантные паузы, интонацию и другие просодические элементы;
- пользоваться словарями и другими справочными материалами.

Ниже мы приводим номенклатуру компенсаторных стратегий и умений, которые используются учащимися при выполнении речевых действий и интенций. Формирование и развитие таких умений особенно актуально в связи с введением в выпускных классах профильной школы единых государственных экзаменов.

При общении в письменной и устной форме старшеклассники должны обладать следующими компенсаторными умениями в рецептивных видах иноязычной речевой деятельности:

- определять значение слова, состоящего из знакомых элементов (корня, суффикса, и т. д.), составленных в соответствии с правилами словообразования, если это значение прямо извлекается на основе знания данных элементов и соответствует правилам словообразования;
- определять значение незнакомых элементов (особенно фраз и слов) в контексте знакомых элементов, если контекст позволяет определить это значение;

- правильно интерпретировать так называемые «интернациональные слова», которые знакомы учащимся в родном языке, если их значение в том и другом языках эквивалентно (учащиеся также должны быть знакомы с понятием «мнимые друзья переводчика» и учитывать возможность неправильной интерпретации таких слов);
- находить значение незнакомых слов, как в двуязычных, так и в монолингвальных словарях;
- с помощью или без помощи вышеперечисленных умений извлекать специфическую информацию из текста, содержащего незнакомые элементы, при условии, что не требуется никаких дополнительных к перечисленным умений, и что при определенном уровне сложности текста у учащегося есть возможность воспользоваться словарем.

Компенсаторные умения в чтении, в основном, развиваются на начальном этапе развития компенсаторной компетенции и играют ключевую роль в обучении иноязычной речевой деятельности старшеклассников, обучающихся в профильной школе, в том числе с помощью изучения специализированной литературы на иностранном языке.

В связи с этим актуальным становится необходимость обучения старшеклассников различным стратегиям чтения на иностранном языке, а также формирования и развития когнитивно-коммуникативного умения – максимально глубоко и полно понимать аутентичные иноязычные тексты в условиях естественно несовершенного владения иностранным языком, который показывают старшеклассники, изучающие профильно-ориентированный курс иностранного языка [2. С. 7].

Компенсаторную роль при обучении чтению, по мнению А. Л. Тихоновой [6. С. 8], выполняет использование в подготовительных упражнениях языкового материала, имеющего графические и структурные аналоги в родном языке, и наличие установок на осознанное использование опыта в родном языке в практических упражнениях.

Как полагает автор, условием эффективности обучения компенсаторным умениям изучающих иностранный язык является отбор текстов, отвечающих ряду дидактических, психологических и лингвистических критериев. Исследователем установлены следующие критерии, которыми следует руководствоваться при определении текстов для чтения, обладающих компенсаторными возможностями [6. С. 100]:

1) операционные характеристики текстов: функционально-прагматическая направленность, наличие иллюстративного материала, отнесённость к определённой теме, повтор ключевых слов текста;

2) языковые компенсирующие факторы: а) наличие в изучаемом языке языковых явлений, сходных с изученными в родном языке, в частности – когнатов (слов с прозрачной графикой). Например, многие термины из профессиональной области информатики заимствованы из английского языка, таким образом, их написание сходно с русскоязычным произношением; б) языковые характеристики текстов (высокое содержание когнатов, простота структур, отсутствие фразеологических оборотов);

3) психологические и лингвистические критерии, принимающие во внимание компенсаторные характеристики текстов: а) гипотеза о теме текста, выраженной в заголовке, подтверждается набором ключевых слов текста; б) ключевые слова текста легко идентифицировать; в) в тексте используется дедуктивный и дедуктивно-индуктивный способы изложения мыслей, что способствует лучшему усвоению информации текста; г) смысловая избыточность текста, достигаемая экстралингвистическими средствами (фотографии, схемы, использование разных шрифтов, цифровых обозначений, зрительного дробления текста на отдельные части); д) повтор наиболее значимых слов внутри текста; е) широкое использование слов одного семантического поля.

В качестве компенсаторных умений в области иноязычного говорения можно определить следующие:

- использовать перефразирование, чтобы другими словами объяснить то, что партнер по какой-то причине не понял (Sorry, I'll start again);

- если сам говорящий или его речевой партнер не знает точного слова, использовать для определения предмета или явления описательные средства, называя его: а) общие физические свойства; б) специфические черты; в) область использования или определять предмет с помощью сравнения или прямого указания (one like that; I'd like this, please; I mean the other over there);

- обращаться за помощью к речевому партнеру.

При выполнении коммуникативных задач в области иноязычного общения учащиеся могут компенсировать несформированность социокультурной компетенции с помощью следующих умений:

- извиниться за неуверенность или незнание правил поведения;
- сообщить о том, что принято в стране учащегося;
- попросить совета и т. п.

Выбор технологии обучения компенсаторным навыкам и умениям зависит, прежде всего, от уровня владения учащимися иностранным языком.

При обучении компенсаторным умениям традиционно важное место отводится учебному перефразу [5. С. 139]. В методике закрепилось представление о том, что учебный перефраз формирует умение передать смысл речевой единицы (слова, фразы, высказывания) другими словами, способствует усвоению и активизации лексического и грамматического материала, развивает умение выражать мысли ограниченными языковыми средствами, т.е. перефраз стремится к описательному выражению мыслей. В последние годы в связи с развитием теории учебных и коммуникативных стратегий и концепции обучения экспрессивной письменной речи, ориентированной на процесс письма, произошло переосмысление роли и характера учебного перефразы, что привело к расширению толкования привычного термина. В модели обучения письму, ориентированной на процесс речепорождения, перефразу придается важное значение как неотъемлемому компоненту редактирования.

Подводя итог вышеизложенному, мы можем констатировать, что компенсаторная компетенция как компонент иноязычной коммуникативной компетенции учащихся профильной школы представляет собой важное личностное образование – единство теоретической и практической готовности и способности ученика к осуществлению иноязычной речевой деятельности.

Список литературы

1. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999.
2. Барышников, Н. В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком (французский как второй иностранный, средняя

List of Literature

1. Azimov, Je. G. Slovar' metodicheskikh terminov (teorija i praktika prepodavanija jazykov) [Tekst] / Je. G. Azimov, A. N. Wukin. – SPb. : Zlatoust, 1999.
2. Baryshnikov, N. V. Teoreticheskie osnovy obuchenija chteniju autentichnyh tekstov pri nesovershennom vladenii inostrannym jazykom (francuzskij kak vtoroj inostrannyj, srednjaja shko-

- школа): дис. ... док. пед. наук [Текст] / Н. В. Барышников. – Пятигорск, 1999.
3. Бим, И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкий на базе английского) [Текст] / И. Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001.
4. Брокгауз, Ф. А. Иллюстрированный энциклопедический словарь: современная версия [Текст] / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – М. : Эксмо, 2010.
5. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков [Текст] / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001.
6. Тихонова А.Л. Обучение чтению на французском языке как втором иностранном с использованием компенсаторных умений учащихся и компенсаторных возможностей текста в средней школе (начальный этап, первый иностранный язык – английский): дис. ... канд. пед. наук [Текст] / А. Л. Тихонова. – М., 2000.
7. Федеральный компонент государственного образовательного стандарта общего образования (иностраннй язык) [Текст] // Мозаика: приложение к журналу «Иностранные языки в школе». – 2004. – № 4. – С. 3–25.
- la): diss. ... dok. ped. nauk [Tekst] / N. V. Baryshnikov. – Pjatigorsk, 1999.
3. Bim, I. L. Konceptija obucheni-ja vtoromu inostrannomu jazyku (nemeckij na baze anglijskogo) [Tekst] / I. L. Bim. – Obninsk : Titul, 2001.
4. Brokgauz, F. A. Illjustrirovan-nyj jenciklopedicheskiy slovar': sovremennaja versija [Tekst] / F. A. Brokgauz, I. A. Efron. – M. : Jeksmo, 2010.
5. Kolesnikova, I. L. Anglo-russkij terminologicheskiy sprav-ochnik po metodike prepodavani-ja inostrannyh jazykov [Tekst] / I. L. Kolesnikova, O. A. Dolgina. – SPb. : Izd-vo «Russko-Baltijskiy informacionnyj centr «BLIC», «Cambridge University Press», 2001.
6. Tihonova A.L. Obuchenie chteniju na francuzskom jazyke kak vtorom inostrannom s ispol'zovaniem kompensatornyh umenij uchawihsja i kompensa-tornyh vozmozhnostej teksta v srednej shkole (nachal'nyj jetap, pervyj inostrannyj jazyk – anglijskij): diss. ... kand. ped. nauk [Tekst] / A. L. Tihonova. – M., 2000.
7. Federal'nyj komponent go-sudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obwego obrazovanija (inostrannyj jazyk) [Tekst] // Mo-zaika: prilozhenie k zhurnalu «Inostrannye jazyki v shkole». – 2004. – № 4. – S. 3–25.

**РАБОТА С ТЕКСТОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ**

Е. В. Молодкина

Статья посвящена работе с текстом при обучении студентов неязыковых специальностей профессионально-ориентированному чтению. Дано определение профессионально-ориентированному чтению. Представлена цель дотекстовых, текстовых и послетекстовых заданий.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное чтение, дотекстовые, текстовые и послетекстовые задания.

Сегодня специалисты в области техники и технологий, имеющие в своем распоряжении современные средства коммуникации, являются одной из самых многочисленных групп, заинтересованной в знании английского языка. Они достаточно часто вступают в профессиональное общение посредством письменного текста и сталкиваются с необходимостью чтения большого количества иноязычной технической документации для получения информации на английском языке.

Однако, как показывает практика, студенты неязыкового вуза испытывают значительные трудности при чтении технической документации, что указывает на недостаточный уровень развития умений профессионально-ориентированного чтения.

По определению Т. С. Серовой профессионально-ориентированное чтение «это сложная речевая деятельность, обусловленная профессионально-ориентированными потребностями и представляющая собой форму активного косвенного вербального общения, позволяющего преодолевать пространственные и временные барьеры в социальной деятельности людей, основной целью которого является прием, присвоение и последующее целевое применение накопленного человечеством на родном и иностранных языках опыта в профессионально-обусловленных областях знаний, и преодоление путем этого ограниченности индивидуального опыта, ведущее к созданию компетентности специалиста, его постоянному профессиональному самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию» [1].

Основой курса иностранного языка на профессионально-ориентированном уровне являются аутентичные тексты, сформированные по тематическому (как это принято в российской методической практике) принципу. Их сопровождает система упражнений, направленная на развитие необходимых для этого уровня навыков и умений.

Упражнения лексико-грамматического характера (на словообразование, заимствования, характерные для языка специальности синтаксические и грамматические конструкции, нахождение синонимов, антонимов, терминологических эквивалентов и т. д.) направлены на накопление специальной лексики.

Упражнения на уровне текста (вычленение основной мысли, ключевых слов, коннекторов, различные виды чтения и т. д.) подводят студента к формированию содержательного высказывания в устной или письменной речи (от подготовленного высказывания к неподготовленному). Упражнения по структурированию информации формируют навыки самостоятельной научной работы с источниками информации на основе определенных правил и критериев. Через них же студенты приобретают в дальнейшем навыки комментирования, аргументирования, ведения дискуссии и т. д.

Овладение технологией чтения осуществляется в результате выполнения дотекстовых, текстовых и послетекстовых заданий, цель которых – «лексико-грамматический и содержательно-стилистический анализ текста, развитие переводческих навыков информационного поиска, необходимых для работы с источниками», а в последующем – навыков профессиональной дискуссии.

Дотекстовые задания направлены на моделирование фоновых знаний, необходимых и достаточных для рецепции конкретного текста, на устранение смысловых и языковых трудностей его понимания и одновременно на формирование навыков и умений чтения выработку «стратегии понимания». В них учитываются лексико-грамматические, структурно-смысловые, лингвостилистические и лингвострановедческие особенности подлежащего чтению текста.

В текстовых заданиях обучаемым предлагаются коммуникативные установки, в которых содержатся указания на вид чтения, скорость и необходимость решения определенных познавательно-коммуникативных задач в процессе чтения. Предваряющие вопросы должны отвечать ряду требований:

– они строятся на базе активно усвоенной лексики и грамматических структур, не использованных в тексте в таком виде;

– ответ на предваряющий вопрос должен отражать основное содержание соответствующей части текста и не должен сводиться к какому-либо одному предложению из текста;

– вместе взятые вопросы должны представлять собой адаптированную интерпретацию текста.

Послетекстовые задания предназначены для проверки понимания прочитанного, для контроля степени сформированности умений чтения и возможного использования полученной информации в будущей профессиональной деятельности.

В заданиях к текстам про себя отражается также их языковая сложность. При обучении чтению учащимися предъявляются тексты, как со снятыми, так и с неснятыми трудностями, при этом главным остается решение смысловых задач. Задания, фиксирующие внимание на языковом материале и снимающие языковые трудности, выполняют роль средства и носят подчиненный характер.

В настоящее время чаще при обучении чтению используются тестовые задания для проявления понимания. Чаще всего в связи с чтением используются тесты множественного выбора и тесты на сопоставление.

Список литературы

1. Серова, Т. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе [Текст] / Т. С. Серова. – Свердловск : Уральский университет, 1998. – 229 с.
2. Обдалова, О. А. Особенности новой педагогической среды при обучении иностранным языкам [Текст] / О. А. Обдалова // Вестн. Томского гос. ун-та. – 2009. – № 322. – С. 207.
3. Санакевич, Н. А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвостра-новедческого характера [Текст] / Н. А. Санакевич // Иностранный язык в школе. – 1991. – № 1.

List of Literature

1. Serova, T. S. Psihologicheskie i lingvodidakticheskie aspekty obuchenija professional'no-orientirovannomu inojazychnomu chteniju v vuze [Tekst] / T. S. Serova. – Sverdlovsk : Ural'skij universitet, 1998. – 229 s.
2. Obdalova, O. A. Osobennosti novoj pedagogicheskoj sredy pri obuchenii inostrannym jazykam [Tekst] / O. A. Obdalova // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2009. – № 322. – S. 207.
3. Sanakevich, N. A. Obuchenie chteniju autentichnyh tekstov lingvostra-novedcheskogo haraktera [Tekst] / N. A. Sanakevich // Inostrannyj jazyk v shkole. – 1991. – № 1.

**ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ЛЕКСИКЕ ПРИ РАБОТЕ С АУТЕНТИЧНЫМИ ТЕКСТАМИ
ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

М. И. Мятлева

Работа с профессионально-ориентированной лексикой считается одним из наиболее важных аспектов при обучении чтению аутентичных текстов по специальности. Некоторые описанные ниже подходы к решению данной проблемы могут повысить эффективность и плодотворность данного процесса.

Ключевые слова: профессионально-ориентированные термины, новые лексические единицы, письменные и устные лексические упражнения, потенциальный словарный запас, интернациональные слова, отраслевой словарь, аутентичные технические тексты.

На современном этапе развития общества одним из основных требований, предъявляемых к специалистам, выпускаемым вузами страны, является практическое владение одним из иностранных языков – это, прежде всего, означает его использование в профессиональной деятельности специалиста. В неязыковых вузах технического профиля под обучением практическому владению иностранным языком следует понимать обучение чтению оригинальной научно-технической литературы по специальности. Следовательно, чтение технических текстов может рассматриваться в качестве важнейшей составляющей иноязычной коммуникативной компетенции, формируемой у студента технического вуза, так как именно чтение по существу является основным средством получения информации в профессиональной деятельности специалиста.

Особого внимания в этой связи заслуживает вопрос подбора аутентичного текстового материала для аудиторной и внеаудиторной работы, так как только аутентичные тексты являются мерилем для установления факта подлинного овладения рецептивными коммуникативными умениями. При подборе аутентичных профессионально-ориентированных текстов необходимо максимально учитывать диапазон интересов и потребностей учащихся. Не менее важным при этом является само содержание текстов, новизна и практиче-

ская значимость содержащейся в них информации. Аутентичный текст должен отличаться информативностью и может быть признан информационно-аутентичным, если он вызывает естественный интерес у читателя или слушателя. Таким образом, при отборе профессионально-ориентированного аутентичного текстового материала следует, прежде всего, учитывать принцип его познавательной ценности, принципы доступности, системности и логики изложения, а также связи с уже изученным лексико-грамматическим материалом. Несоблюдение этих принципов приводит к сбою в работе над чтением.

Как известно, работа с лексикой является одним из важнейших аспектов в изучении иностранного языка. Объем словарного запаса обучаемых, коэффициент его полезного действия при усвоении материала по изучаемой тематике прямо пропорциональны творческой отдаче педагога в процессе подготовки планируемого урока [1]. Элемент новизны и оригинальности в работе с лексическими единицами в рамках конкретной темы во многом может способствовать желанию обучаемых обогатить свой активный словарный запас и в целом их стремлению говорить и читать на иностранном языке. Особую значимость в работе с аутентичным текстовым материалом по специальности по праву имеет обучение профессионально-ориентированной лексике. Главная трудность в усвоении новых лексических единиц, включая термины, состоит в отсутствии практики устной речи, потребности в общении на иностранном языке, а также самой языковой среды. Поэтому для достижения максимально возможного эффекта по усвоению обучаемыми профессионально-ориентированного лексического материала и в целях повышения эффективности данного процесса можно рекомендовать некоторые приемы, оправдавшие себя на практике, а именно: введение новых лексических единиц по изучаемой тематике через объяснение их значения с помощью уже знакомых студентам слов на иностранном языке, использование синонимов и антонимов вводимого слова с целью повторения ранее усвоенного лексического материала. Полезными являются также упражнения, направленные на поиск в текстовом материале интернациональных слов и перевод их на русский язык без использования словаря, поскольку они составляют значительную часть от общего количества лексических единиц любого профессионально-ориентированного текста, а высокая степень повторяемости из текста в текст способствует их прочному усвое-

нию. На этапе закрепления новых лексических единиц можно включить в работу упражнение, когда студент должен назвать само слово на основе произнесенной преподавателем дефиниции.

При работе над лексикой необходимы как письменные, так и устные, как беспереводные, так и переводные упражнения. Лексическими упражнениями, пригодными на всех этапах обучения, являются следующие: составление сочетаний из данных разрозненных слов по теме занятия, заполнение пропусков в предложениях с использованием новых лексических единиц (т.е. упражнения на подстановку), ответы на вопросы с использованием новой лексики по изучаемой тематике и т.д. При работе над пассивным минимумом, также как и при введении единиц активного минимума, обязателен этап закрепления звуковой и графической форм, проговаривание новых слов, чтение их вслух [2]. Нужна целенаправленная работа обучающего характера и для накопления потенциального словарного запаса. Эта работа включает в себя ознакомление студентов с наиболее употребительными в изучаемом языке суффиксами, префиксами и другими способами словообразования, разъяснение значения тех интернациональных слов, смысл которых расходится с родным языком. При введении лексики следует следить, чтобы лексические единицы объединялись в группу по тому или иному признаку или в идеале давались в связном контексте. В этом случае усвоение их облегчается; напротив, отсутствие смысловых связей затрудняет усвоение [3]. Важное место в работе над лексикой занимает обучение учащихся умению пользоваться иноязычно-русским словарем, а при изучении лексики терминологического характера – отраслевым словарем по конкретной специальности: с тем, чтобы минимизировать время, затрачиваемое на поиск нужного слова в словаре. Подобная практика у большинства из них отсутствует, что значительно увеличивает время поиска нужного слова в словаре и затрудняет выбор обусловленного контекстом значения. С учетом этого следует познакомить студентов с таким явлением, как полисемия английских слов и сформировать у них навык, обеспечивающий выбор единственно правильного значения переводимого слова (из предлагаемых словарем) в соответствии с контекстом.

Из всего вышесказанного следует вывод о том, что правильно организованная работа по обучению профессионально-ориентированной лексике иностранного языка во многом способствует повышению эффективности сложного процесса обучения чтению аутентичных

текстов по специальности в соответствии с требованиями времени и общества.

Список литературы

1. Цетлин, В. С. Работа над словом [Текст] / В. С. Цейтлин. // Иностранный язык в школе. – 2002. – №3.
2. Обучение лексике иностранного языка [Текст] // Общая методика обучения иностранным языкам. – М. : Просвещение, 1967.
3. Обучение лексике [Текст] // Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе, 1981.

List of Literature

1. Cetlin, V. S. Rabota nad slovom [Tekst] / V. S. Cejtlin. // Inostrannyj jazyk v shkole. – 2002. – №3.
2. Obuchenie leksike inostrannogo jazyka [Tekst] // Obwaja metodika obuchenija inostrannym jazykam. – M. : Prosvewenie, 1967.
3. Obuchenie leksike [Tekst] // Teoreticheskie osnovy metodiki obuchenija inostrannym jazykam v srednej shkole, 1981.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ,
АУДИО - И ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОРГАНИЗАЦИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Ю. В. Надобко, Ю. Н. Шандецкая

В статье рассматриваются проблемы, формы и виды организации самостоятельной работы студентов (СРС) при обучении ИЯ.

На современном этапе в обучении иностранным языкам значительная роль отводится самостоятельной работе студентов вне аудитории. Внедрение в процесс самостоятельной работы аудио-видео, а также интернет ресурсов способствует более эффективному усвоению знаний. В статье представлены различные виды работы с материалами, на основе аудио, видео сюжетов.

Ключевые слова: система самостоятельной работы студентов, интернет-ресурсы, развитие навыков, проекты.

На современном этапе общественного развития от специалистов любой отрасли требуется готовность и умение повышать свой профессиональный уровень путем самообразования. При обучении в вузе очень важно, чтобы студенты не просто приобретали знания, но самостоятельно добывали их. Для усвоения объема знаний и приобретения устойчивых умений и навыков, с учетом сокращения аудиторной нагрузки, необходимо повысить степень и качество восприятия предлагаемой информации и предложить такие формы самостоятельной учебной деятельности студентов, которые помогут увеличить познавательную активность при решении профессиональных задач и одновременно позволят сформировать «надпрофессиональные качества личности» [1. С. 35].

Следует отметить, что существует ряд определений самостоятельной работы студентов как особого вида учебной деятельности. Но основная идея состоит в том, что это работа, которую студенты выполняют «в рамках образовательного процесса под методическим руководством и контролем со стороны преподавателя» [2. С. 22].

Для успешной организации СРС в обучении иностранному языку на современном этапе необходимо наличие определённых условий:

- достаточная обеспеченность учебно-методическим и справочным материалами;
- мотив к получению знаний;
- готовность студентов к самостоятельному труду;
- консультативная помощь преподавателя;
- наличие системы регулярного контроля качества выполненной самостоятельной работы.

В качестве заданий на СРС по различным дисциплинам нами используются видео- и аудиоматериалы, предоставленные Интернет-ресурсами.

Во внеаудиторной форме обучения реализуются следующие виды самостоятельной работы:

- аудирование иноязычных текстов (интервью, рассказов, лекций);
- просмотр документальных/художественных фильмов и т. д.;
- выполнение творческих проектов в ходе коллективной творческой деятельности.

На продвинутом этапе обучения языку объём материала увеличивается и усложняется, работа направлена на развитие умения понимать аутентичную речь в нормальном темпе при живом общении и общий смысл.

Задания для студентов 3-4-х курсов по курсам «Общепрофессиональный ИЯ» и «Специально-профессиональный ИЯ» могут носить как реконструктивный, так и творческий характер. Приведём несколько примеров:

Задания, основанные на просмотре видеофрагментов (передач)

В работе над документальным фильмом ‘How science changed our life’, произведённым компанией BBC (продолжительность 56 мин.) студентом предлагается выполнить:

Vocabulary

Give definition to the words and phrase. Write out the sentences from the documentary where they are used

1. to be conceived
2. social upheaval
3. to shrink the components
4. surveillance cameras etc.

#	scientific advance	description	How significant it is	Your comment
1	The Contraceptive Pill			
2	The microchip			
3	MRI scanning			
4	The laser			
5	Bio-mechanics			
6	The Internet			
7	Increasing Evidence for the Big Bang			
8	Decoding the Human Genome			
9	Stem cell research			
10	IVF			

- **Your conclusion:**

- **Your impression:**

Такие задания направлены не только на общее понимание просмотренного, но и требуют анализа и личной оценки студентов.

Также для СРС эффективно использовать художественные фильмы. Одним из требований, которое предъявляется к фильму в данном случае, является тематическая связь фильма и занятия. Художественные фильмы служат дополнительным источником пополнения словарного запаса в рамках определённой темы.

Работа над фильмом построена на вопросах, направленных на понимание содержания фильма и выражения собственного мнения.

Мы используем фильм “Everybody is fine” (Miramax films, реж. Кёрк Джонс) по теме характер и чувства (3 курс)

- Provide a brief summary of the film
- What are the main personality traits of characters?
- How did the main character’s children lie to him? Why did they do that?

- What question did Frank ask every child? What did they answer? Do you think they told the truth?

- How do Frank’s feelings change throughout the film? Give reasons.
- Comment on the title
- State your opinion of the movie. What are its strengths and weaknesses? Provide specific examples (scenes, situations) from the film

- What did you like about this movie? What did you dislike? Once again, support your statements with specific scenes/situations from the film.

Примером творческого задания может служить работа с интернет сайтами известных газет и телевизионных каналов. Студентам предлагается посетить интернет-сайты известных английских и американских газет (**The Guardian** (<http://www.guardian.co.uk/>), **The Independent** (<http://www.independent.co.uk/>), **the New York Times** (<http://www.nytimes.com/>) **etc**) или **телевизионных каналов** (**ABC** (<http://abcnews.go.com/>), **CNN** (<http://edition.cnn.com/>), **BBC** (<http://www.bbc.co.uk/news/>) и изучить материал по определённой теме (политика, экономика, наука и т.д.) за неделю, и подготовить устную или письменную презентацию по плану

1. The name(s) of the newspaper
2. The date
3. The headlines of the articles, the authors
4. The main problems touched
5. Solutions suggested
6. Conclusion

В таком виде заданий возможны видео-презентации по аналогии с известной телепрограммой «Обзор прессы»

Также, студенты прилагают глоссарий тех слов, которые чаще всего встречались в статьях или в видеорепортажах.

В качестве материала для самостоятельного изучения и закрепления грамматического материала (при изучении французского языка как второго) могут быть использованы мини-уроки, построенные на базе визуального ряда с комментариями преподавателя, как правило носителя языка. (**imagiers.net**) **Такая форма подачи материала** позволяет студенту работать в индивидуальном режиме (просматривать несколько раз один и тот же фрагмент, пользоваться дополнительными справочными источниками (словарь, записи, сделанные на занятии и т.д.).

Формированию и развитию аудио-навыков способствует организация самостоятельного прослушивания записи текста под диктовку. В виде самостоятельной работы студентам в течение определенного времени для прослушивания и записи даются аудио-файлы, проверку которых они осуществляют самостоятельно непосредственно на занятии, получив текст записи и имея возможность прослушать его еще раз с целью разъяснения возникших трудностей. Тренировоч-

ные диктанты не оцениваются, оценка выставляется через определенное количество диктантов (например, каждый третий). Материал для диктантов может быть найден на таких образовательных сайтах, как: www.englishclub.com, www.esl-lab.com, www.learnenglish.britishcouncil.org и др.

Как было отмечено выше, правильно подобранный материал и тщательно подготовленные задания помогают раскрыть творческий потенциал студентов. Так, в рамках изучения темы «Vêtements» (3 курс, 2 ИЯ французский, ур.В1) в качестве задания для СРС было предложен мини-проект. Суть задания заключалась в написании статьи-комментария к модному показу коллекции различных одного из модных домов. В качестве образца предоставляется готовый видеоролик с комментариями, а также ключевые вводные фразы, которые могут быть использованы в комментариях, клише, выдержки из модных журналов.

Le devoir

Faites les commentaires sur un des défilés proposés.

Suivez le plan

1. Introduction (quelques phrases sur l'idée principale, le thème centrale de la collection, la conception etc)

2. Énumérez et décrivez les articles présentés (les noms des vêtements, les couleurs, les tissus(m), les façons, les coupes (f), les accessoires etc)

3. Faites la conclusion (vos impressions, sentiments, commentaires, recommandations)

À utiliser :

Le défilé commence par

Attirer l'attention du public sur

Accentuer qch

Mettre l'accent sur

Souligner

Cela (ce qui) crée l'atmosphère de

Les traits caractéristiques sont.....

Les trucs spéciaux

Se marier bien (avec)

Ajouter qch à qch

Voir la vie en (couleur).....

Ce qui est caractéristique c'est

En ce qui concerne

Une gamme de styles ; de couleurs
Les couleurs se varient du jusqu'au
Le spectre de couleurs est présenté par
La silhouette est féminine,
Cela (ce qui) correspond bien à
Cette association deet de..... me correspond bien etc.

Исходя из собственного профессионального опыта мы можем заключить, что способы организации СРС с привлечением Интернет –ресурсов и серверов имеют ряд неоспоримых преимуществ (свободный доступ, разнообразие источников, вариативность форм, аутентичность и актуальность), хотя требуют от преподавателя больших интеллектуальных, творческих и временных затрат, связанных с необходимостью селекции, анализа и систематизации материала, при необходимости его адаптации, приведение в соответствие с требованиями программы, государственными стандартами по конкретной дисциплине.

Список литературы

1. Чучалин, А. И. Организация самостоятельной работы студентов по профессионально-ориентированному обучению иностранному языку с помощью интернет ресурсов, сервисов и LMS среды [Электронный ресурс]. – <http://it2005.petsu.ru/papers/0081.doc>
2. Пичкова, Л. С. Организация самостоятельной работы студентов как фактор формирования профессионально значимых компетенций [Текст] / Л.С. Пичкова // Пути повышения конкурентоспособности экономики России в условиях глобализации: материалы конференции. МГИМО (У) МИД РФ. – М., 2008.

List of Literature

1. Chuchalin, A. I. Organizacija samostojatel'noj raboty studentov po professional'no-orientirovannomu obucheniju inostrannomu jazyku s pomow'ju internet resursov, servisov i LMS sredy [Jelektronnyj resurs]. – <http://it2005.petsu.ru/papers/0081.doc>
2. Pichkova, L. S. Organizacija samostojatel'noj raboty studentov kak faktor formirovanija professional'no znachimyh kompetencij [Tekst] / L.S. Pichkova // Puti povyshenija konkurentosposobnosti jekonomiki Rossii v uslovijah globalizacii: materialy konferencii. MGIMO (U) MID RF. – M., 2008.

**ПРОБЛЕМА КОМПЛЕКСНОГО И АСПЕКТНОГО
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ
В 60-Е ГОДЫ XX ВЕКА**

Т. А. Паршуткина

В статье раскрывается состояние обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях России в 60-е годы XX века. Отмечается, что одним из дискуссионных вопросов стал вопрос о комплексном и аспектном преподавании предмета «иностраннный язык». Данный вопрос возник в методике в связи с тем, что конечной целью обучения иностранному языку стало рассматриваться практическое владение навыками устной и письменной речи.

Ключевые слова: комплексное и аспектное преподавание иностранного языка, фонетика, лексика, грамматика, система языка, коммуникативные формы, устная речь.

Увеличение внимания к делу изучения иностранного языка студентами вузов было продиктовано также самой жизненной ситуацией в стране. Естественно, что с ростом общего образования, с расцветом умственного и физического развития всего населения страны, должно было получить все большее распространение знание иностранного языка как неотъемлемого элемента общей культуры разносторонне образованного и развитого человека. Переломным моментом в деле изучения иностранного языка стало Постановление Совета Министров РСФСР 1961 года «Об улучшении изучения иностранного языка» [6. С. 9].

После Постановления Совета Министров СССР значительно повысилось внимание к преподаванию иностранного языка в высших учебных заведениях. В некоторых вузах были организованы курсы разговорной практики для студентов, желающих совершенствоваться в иностранном языке; обеспечивался обмен студентами через курсы «иноэкспертов». Возросла потребность в повышении профессиональной подготовки студентов (исследования О. А. Абдуллиной, В. Г. Максимова, А. А. Платоновой, И. Ф. Плетеневой и др.).

В 60-е годы можно обнаружить ряд проблем общеметодического характера, которые стали темой дискуссий среди преподавателей и методистов иностранного языка.

Одним из наиболее важных вопросов обучения иностранному языку на факультетах и в институтах иностранного языка явилась проблема комплексного и аспектного преподавания. Вопрос о комплексном преподавании возник в вузовской методике в связи с тем, что конечной целью преподавания иностранного языка стало рассматриваться практическое владение навыками устной и письменной речи. До этого времени процесс обучения иностранному языку строился как преподавание лексики, грамматики и фонетики. Сами занятия по аспектам проводились так, что создавалось впечатление, будто студентов учат грамматике, лексике и фонетике как таковым.

Критикуя аспектное преподавание, И. Д. Салистра приводит следующие возражения:

1. Аспектный курс является недостаточно концентрическим, т.к. нормативные курсы, например, по грамматике, сами по себе комплексные и требуют одновременного усвоения морфологии и синтаксиса.

2. Нормативные курсы плохо согласуются с потребностями курса практики.

3. Нормативные курсы перегружены материалом (грамматическими и фонетическими правилами, классификациями и т. д.) [1. С. 67].

Комплексное преподавание всегда имело место в средней школе. Действительно, в средней школе прохождение лексического, грамматического и фонетического материала не выделялось в отдельные уроки. Занятие велось одним преподавателем по одному и тому же учебнику на протяжении всего учебного года. Но в школьной программе имеются разделы по грамматике, фонетике и лексике, определяющие объем языкового материала по аспектам. На уроках в средней школе учитель обычно определяет цель урока в зависимости от прорабатываемого материала. Следовательно, и в школе при комплексном преподавании присутствовала аспектизация. То же самое наблюдалось и в высшей школе.

Разница между комплексным и аспектным преподаванием заключается в том, как рассматривается объект преподавания – иностранный язык и организация работы над ним.

Эти два подхода к языку не противоречат друг другу, что не снижает, однако необходимости при организации учебного процесса

выбрать за основу ту или иную форму преподавания. Так, комплексное обучение обеспечивает быстрое овладение умениями и навыками устной речи в ограниченных пределах. Учащиеся усваивают механизм речи, не изучая его, то есть процесс обучения иностранному языку протекает аналогично процессу овладения родным языком ребенком, с той только разницей, что срок изучения ограничен во времени, а путь проб и ошибок, свойственный детской речи, снимается наличием хорошо продуманной организации учебного процесса. У студентов появляется определенная беглость речи и быстрая реакция на речь. При этом студенту приходится усваивать одновременно все стороны языкового явления: его звуковое и интонационное оформление, его структуру, его лексико-семантическое содержание и условия функционирования в речи. Перегруженность трудностями разного порядка ведет к выявлению многих недоработок, следовательно, ошибок, а это влечет за собой новую трату времени для их устранения. Студенты, привыкшие бегло изъясняться на иностранном языке, не задумываясь над языковой формой, затренированной небрежно и нечисто, с трудом избавляются от ошибок, при этом замедляется темп неподготовленной речи, так как преподаватель требует неперемennого исправления ошибок.

Аспектное обучение предполагает преподавание лексики, грамматики раздельно в их полной увязке единой программой. Оно позволяет выделять из общего целого ряды однородных явлений для специального изучения. Аспектность не означает умаление роли устной речи или перенесение центра тяжести с самого языка на науку о языке. Выпускники педагогических институтов должны не только сами уметь говорить и писать на иностранном языке, но и учить тому же в дальнейшем других. Практическое преподавание должно было быть направлено на то, чтобы будущие учителя научились проникать в суть тех явлений, которыми они овладевают и которые они впоследствии должны уметь довести до сознания учащихся.

Методической основой аспектного преподавания является согласование анализа и синтеза при прохождении языкового материала.

Под аналитической работой понимается отработка языкового явления внутри той системы, к которой оно относится, то есть тренировку и активизацию явлений одного уровня. Под синтетической работой понимается усвоение данного явления в ряде явлений других уровней. Таким образом, на каждом аспектном занятии обраба-

тываются основы умений и навыков устной и письменной речи. Так, например, работая над образованием Perfekt, отрабатываются все виды образования этой временной формы и сравнивают ее с другими временными формами глагола (аналитическая работа), а затем тренируют ее в потоке речи как подготовленной, так и неподготовленной (синтетическая работа).

Но основной целью преподавания иностранного языка остается усвоение устной речи, так как аспекты помогают выделить те необходимые для устной речи языковые явления, которые требуют особенно глубокой и активной отработки.

Исследования, проводимые в МГПИИЯ им. М. Тореза, показали, что аспектное преподавание иностранного языка обеспечивает:

а) одновременное развитие трех видов речевой деятельности, то есть практическое овладение иностранным языком;

б) глубокое усвоение языкового материала в системе, что необходимо для будущей специальности педагога;

в) при организации отдельного аудиторного занятия по определенному аспекту можно четко определить цель занятия, подчиняющую себе его проведение [1. С. 64].

Несмотря на все отмеченные положительные стороны аспектного преподавания иностранного языка, программа 1961 года (авторы: А. Л. Афанасьева, Н. Л. Витрешко, Е. В. Розен, Н. В. Смирнова, З. С. Харьковский, С. Ф. Шатилов) рекомендует занятия по иностранному языку проводить комплексно, то есть фонетика, лексика, грамматика не выделяются как отдельные учебные дисциплины, а изучаются в их единстве. Комплексное преподавание не исключает и целенаправленной работы по тому или иному аспекту, например работы над произношением звуков, над грамматическими формами, над лексикой.

Программа педагогических институтов 1963 года также рекомендует комплексное преподавание немецкого языка. «Под этим понимается не механическое объединение аспектов в руках одного преподавателя, а такой подход к изучению немецкого языка, при котором в процессе преподавания все стороны языка (лексическая, фонетическая и грамматическая) были бы взаимосвязаны, взаимообусловлены и представляли язык в целом» [5. С. 4].

Таким образом, аспектное и комплексное преподавание тесно взаимосвязаны, приоритетность одного из них определяется задачами курса и организацией учебного процесса. Эти два подхода к

языку не могут противоречить друг другу, так как они отражают единство языка и речи, можно четко определить цель занятия, подчиняющую себе его проведение.

Список литературы

1. Бородулина, М. К. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе [Текст] / М. К. Бородулина, Н. М. Минина. – М. : Высшая школа, 1968. – 118 с.
2. Лемешева, Э. А. Повышение качества учебно-воспитательного процесса по иностранному языку в свете реформы школы: методические рекомендации [Текст] / Э. А. Лемешева. – Фрунзе : Мектеп, 1987. – С. 6–15.
3. Миролюбов, А. А. История отечественной методики обучения иностранных языков: учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / А. А. Миролюбов. – М. : Ступени: Инфра. – М., 2002. – 530 с.
4. Об улучшении изучения иностранных языков [Текст] // Иностранные языки в школе. – 1961. – № 2. – С. 3.
5. Программа педагогических институтов. Немецкий язык: для филологических факультетов [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1963. – С. 3–9.
6. Рогова, Г.В. Итоги и перспективы [Текст] / Г. В. Рогова // Иностранные языки в школе. – 1972. – № 2. – С. 9.

List of Literature

1. Borodulina, M. K. Osnovy prepodavaniya inostrannyh jazykov v jazykovom vuze [Tekst] / M. K. Borodulina, N. M. Minina. – M. : Vysshaja shkola, 1968. – 118 s.
2. Lemesheva, Je. A. Povyshenie kachestva uchebno-vospitatel'nogo processa po inostrannomu jazyku v svete reformy shkoly: metodicheskie rekomendacii [Tekst] / Je. A. Lemesheva. – Frunze : Mektep, 1987. – S. 6–15.
3. Miroljubov, A. A. Istorija otechestvennoj metodiki obucheni-ja inostrannyh jazykov: ucheb. po-sobie dlja studentov vuzov [Tekst] / A. A. Miroljubov. – M. : Stupeni: Infra. – M., 2002. – 530 s.
4. Ob uluchshenii izuchenija inostrannyh jazykov [Tekst] // Inostrannye jazyki v shkole. – 1961. – № 2. – S. 3.
5. Programma pedagogicheskikh institutov. Nemeckij jazyk: dlja filologicheskikh fakul'tetov [Tekst]. – M. : Uchpedgiz, 1963. – S. 3–9.
6. Rogova, G.V. Itogi i perspektivy [Tekst] / G. V. Rogova // Inostrannye jazyki v shkole. – 1972. – № 2. – S. 9.

**АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ЭЛЕКТРОННОГО ПОСОБИЯ**

Т. А. Танцура

Статья касается использования электронного пособия как средства наглядности, стимулирующего активизацию коммуникативной деятельности студентов. Подборка кинофрагментов профессиональной направленности является существенным стимулом для возбуждения интереса студентов. Предлагаемые упражнения направлены на преодоление пробелов в знаниях по иностранному языку, развитие навыков общения на иностранном языке в сфере профессиональной деятельности.

Ключевые слова: Электронное пособие, принцип наглядности, коммуникативная деятельность, кинофрагмент, тренировочные упражнения, иноязычная речь, профессиональная направленность.

С появлением новых информационных и коммуникационных технологий появилась возможность использования интенсивного обучения и контроля на занятиях иностранного языка. Внедрение современных компьютерных технологий, являющихся принципиально новым средством обучения и мощным инструментом познания, требует развития методов и организационных форм обучения.

«Компьютер – это наиболее подходящий помощник в обучении иностранному языку, целью которого является интерактивное общение» [2. С. 31]. Эффективное использование информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в образовательном процессе зависит от целей и задач, приемов и методов обучения, более того акцент следует делать на совершенствовании процесса обучения, а не на информационной технологии [4].

Использование ИКТ позволяет обеспечить успешное овладение иноязычным общением за счет более полного использования ресурсов интенсивного обучения как такового. Основой интенсивного обучения является активизация деятельности студентов в процессе овладения иностранным языком. Активность участников учебного

процесса выражается в максимальной их вовлеченности в процесс обучения.

Использование видеоматериалов в обучении иностранному языку базируется на одном из старейших и основных методических принципов – принципе наглядности. Применение наглядности становится возможным благодаря способности человека воспринимать и перерабатывать речевую и зрительную информацию. Восприятие и переработка информации воплощаются в форме слухо-зрительного синтеза, который лег в основу целого направления в методике преподавания иностранных языков и послужил базой для создания и разработки аудиолингвального и аудиовизуального методов преподавания иностранных языков. Разработка и совершенствование указанных методов привели к созданию новых по форме и содержанию дидактических материалов, таких как диафильмы, кинофрагменты, кинофильмы, а также к созданию нового средства обучения иностранным языкам – учебного телевидения [З. С. 19].

Аудитивная наглядность – видеофильмы, кинофрагменты, видеозаписи – применяются для создания динамичной наглядности, формирования аудиовизуальной сферы профессионально направленного обучения иностранному языку. Таким образом, использование ИКТ представляется необходимым и целесообразным для активизации профессионального изучения иностранного языка, стимулирования иноязычного общения в тесной связи с его подготовкой как будущего специалиста.

Возможность использования электронного пособия способствует интенсификации процесса обучения иностранному языку. Вычленение выбранной части аудиовизуальной информации позволяет сократить временные затраты и максимально заинтересовать студентов представленной информацией, поскольку просмотр всего фильма на иностранном языке студентами неязыковых специальностей не позволяет сконцентрировать внимание на определенных языковых явлениях.

Подборка и использование кинофрагментов профессиональной направленности в процессе обучения аудированию на основе аутентичного материала стимулирует коммуникативно-познавательную мотивацию студентов. Т.И. Голубева указывает, что «процесс обучения иностранным языкам должен опираться на аутентичный инофонный текст как единицу коммуникации (продукт текстовой деятельности), в котором представлены признаки другой (иноязычной) общности.

При этом речь должна идти о социально значимой, культурологически специфической информации, овладевая которой, обучаемый будет приобщаться на определенном уровне к культуре другой нации и, интерпретируя его текстовую деятельность, лучше осознавать другую культуру» [1. С. 79]. Возможности ИКТ позволяют значительно интенсифицировать занятия путем одновременного проведения в аудитории двух или более видов работ. Преподаватель может комбинировать индивидуальную работу со студентом и активизировать работу остальной части группы, путем проведения диалогов в паре.

Ценность кинофрагментов заключается в том, что озвучивание осуществляется носителями иноязычного языка. «Воспроизведение иноязычной речи в аудитории, а также стимуляция студентов к имитации моделей произношения и сравнения своего произношения с произношением носителей языка, является одной из старейших форм использования ТСО в обучении иностранным языкам» [5. С. 79]. Однако, это может вызвать трудности у студентов восприятия на слух речи. Трудности могут быть связаны с пониманием содержания в зависимости от типа сообщения, его композиции, количества новой информации и ее распределения внутри сообщения, от объема сообщения. В данной связи рекомендуется тщательно отрабатывать в подготовительных упражнениях все те языковые явления, которые использованы в конкретном кинофрагменте. На первом этапе обучения необходимо предъявление звукового материала фрагмента в виде письменного текста, т.е. использование зрительного ряда. Кроме того, представленные речевые упражнения, как в отношении языковой формы, так и смыслового содержания должны соответствовать речевому и жизненному опыту учащихся.

Тренировочные упражнения направлены на отработку и автоматическую реализацию определенных навыков. В первую очередь это упражнения направленные на активизацию усвоения новых слов и конструкций, а также профессиональных терминов, употребленных в речевом отрезке кинофрагмента. Ряд упражнений направлен на улучшение понимания значений отдельных слов и словосочетаний, а также на расширение словарного запаса обучающихся. С целью облегчения понимания и ликвидации пробелов в знаниях и навыках студентов предлагаются упражнения, которые включают вопросы, контролирующие понимание (после каждого вопроса предлагается три варианта ответа, из которых нужно выбрать правильный). Чтобы понять отдельные детали речевой информации представленной

в кинофрагменте, студентам предлагается упражнение, в котором даны предложения с пробелами согласно видеоинформации. Задачей студента является выбор одного из четырех слов соответствующего значения.

Учитывая трудности извлечения информации из иноязычного вербально представленного текста, считается важным обучать студентов умственным действиям, обеспечивающим определенный уровень понимания, т.е. учить приемам смысловой обработки представленной речевой ситуации. В этой связи в целях подготовки к будущей коммуникативной деятельности студентам предлагаются задания, связанные с осмыслением услышанного и увиденного: 1) определить основную идею кинофрагмента; 2) определить смысловые части, составляющие содержание представленной ситуации; 3) составить перечень проблем, затронутых в кинофрагменте; 4) дать характеристики главных героев; 5) проследить последовательность изложения мыслей главных героев; 6) сформулировать содержание представленной в кинофрагменте информации; 7) представить собственное суждение о просмотренной видео ситуации.

Следует отметить, что использование электронных пособий с наличием кинофрагментов и упражнений, способствующих тщательной проработке аудио-визуальной информации, представляет большие возможности в плане развития коммуникативных навыков студентов, активизирует процесс обучения иностранному языку, в частности студентов неязыковых вузов.

Список литературы

1. Голубева, Т. И. Применение информационных технологий в обучении иностранному языку: учебное пособие [Текст] / Т. И. Голубева, С. О. Репина. – Оренбург, 2004. – 167 с.
2. Мильруд, Р. П. Компетентность в изучении языка [Текст] / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 6. – С.30–33.
3. Писаренко, В. И. Обучение второму иностранному языку с использованием видеоматериалов

List of Literature

1. Golubeva, T. I. Primenenie informacionnyh tehnologij v obuchenii inostrannomu jazyku: uchebnoe posobie [Tekst] / T. I. Golubeva, S. O. Repina. – Orenburg, 2004. – 167 s.
2. Mil'rud, R. P. Kompetentnost' v izuchenii jazyka [Tekst] / R. P. Mil'rut // Inostrannye jazyki v shkole. – 2001. – № 6. – S.30–33.
3. Pisarenko, V. I. Obuchenie vtoromu inostrannomu jazyku s ispol'zovaniem videomaterialov

[Текст] / В. И. Писаренко // Проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. – Вып. IV. – М., 2000. – 18–21 с.

4. Соловьева, Т. А. Методические особенности применения средств информационных и коммуникационных технологий на примере курса «рекурсия» в педвузе [Электронный ресурс] / Т. А. Соловьева // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. – 2004. – http://www.mgou.ru/JOURNAL/01_solov.htm

5. Чайка, Е. Ю. Лингводидактические основы иноязычной подготовки взрослых с использованием информационных технологий: дисс... канд. пед. наук [Текст] / Е. Ю. Чайка. – Воронеж, 2002. – 189 с.

[Tekst] / V. I. Pisarenko // Problemy lingvistiki i metodiki преподавания иностранных языков. – Вып. IV. – М., 2000. – 18–21 s.

4. Solov'eva, T. A. Metodicheskie osobennosti primeneniya sredstv informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij na primere kursa «rekursija» v pedvuze [Jelektronnyj resurs] / T. A. Solov'eva // Vestnik MGGU im. M.A. Sholohova. – 2004. – http://www.mgou.ru/JOURNAL/01_solov.htm

5. Chajka, E. Ju. Lingvodidakticheskie osnovy inozazychnoj podgotovki vzroslyh s ispol'zovaniem informacionnyh tehnologij: diss... kand. ped. nauk [Tekst] / E. Ju. Chajka. – Voronezh, 2002. – 189 s.

ABSRTACTS

Belichenko N. A., Kicheva I. V. Complex Syntactic Construction as a Form of Expression of Concession

The article is devoted to the problems of concessive constructions. The given paper describes the semantic characteristics of the mentioned constructions and analyzes communication facilities, expressing concession. The author also pays attention to such condensed form of concessive constructions as compound syntactical unity.

Keywords: compound syntactical unity, microtheme, meaning centre, concessive constructions, communication facilities, interaction.

Grishina O. V. Formation of Social Competence of Would-be Social Workers as a Purpose of Foreign Language Teaching

The purpose of teaching future social workers a foreign language is cultivating social competence as a means of efficient accomplishing communication tasks in the fields of personal, social and professional interests.

Keywords: competence, social competence, communication, social environment, socialization, social experience, efficient professional activities, social roles, professional activities.

Korobkina N. I. Emotional World Picture and Its Language Representation (by the Example of Notions “Good” and “Evil”)

Defined the essence of the emotional picture of the world, suggested to consider a notion as one of its components. Ascertained the fact of the emotional picture of the world language representation by example of notions “Good” and “Evil”. Analysed some categorial emotional situations from the poetic texts, singled out emotions on the basis of Good and Evil, explicated in them.

Keywords: communicative personality, emotional picture of the world, notion, emotional concept, emotional communicative situation, explication of emotions.

Krechko T. M. Communicative Environment at Lessons and Role of Communicative Tasks at French Language Lessons as a Means of Study Process Intensification

Necessary Condition for intensification of study process is a communicative environment at lessons and usage of communicative tasks. A pupil

studies through action, closely following real, live conditions. Formal tasks must be excluded. Exercises must have a polyfunctional character. It's important for learners to study a language and master it, practicing it.

Keywords: communicative character of tasks, multiplanned personal communication, stimulus for speech activity, dramatization, communicative tasks, polyfunctional character of tasks.

Kuvaldina M. M. Role of Foreign Language while Teaching Cross-cultural Communication to Students

The article is devoted to the problem of the role of a foreign language in the process of the training of the students of non-linguistic faculties to intercultural communication. The author underlines that to make this training effective it is necessary to take into account professional and linguistic, cultural and linguistic and intercultural peculiarities.

Keywords: a foreign language, intercultural communications, students of not language high schools.

Leontieva K. I. To the question of English rhyme (on the base of Wystan Hugh Auden's works)

The article suggests a classification of English rhymes into three main classes – metrical, strophic and euphonic rhymes. The article also analyzes phonosemantic and associative potential of rhyme.

Keywords: rhyme classification; assonance; dissonance; phonosemantics; principle of repetition and parallelism; decanonization of rhyme.

Milovanova L. A. To the Question of Nomenclature of Compensational Skills

The article aims at the list of skills and sub skills of the compensation competence. We define it as the ability and readiness of the pupils to use previous life experience, both linguistic and not linguistic strategies and methods, the possession of which is necessary for them to guarantee the successful communication when vital circumstances demand greater speech skills, than what pupils in the given concrete situation of intercultural communication have. The important place at developing compensation skills is allocated to paraphrasing. Selection of the texts possessing compensation characteristics is also significant.

Keywords: compensational competence, strategic competence, compensational skills, compensational text characteristics, operational text characteristics, language compensational factors, perphrase

Molodkina E. V. Work with Text while Teaching Professionally Oriented Reading to Students of Non-Language Specialities

The paper considers teaching higher school students different techniques while reading scientific and professional texts. The definition of professional-oriented reading is given. The aim of pretext, text and post text tasks is considered as well.

Keywords: professional-orientated reading, reading techniques, pretext and post text tasks.

Myatleva M. I. Teaching Professionally Oriented Vocabulary in Work with Authentic Special Texts

Work with lexical units is regarded as one of the most important aspects in studying foreign languages. Some approaches to the problem of teaching professionally-oriented terms described can make the process of reading authentic technical texts more efficient and fruitful.

Keywords: professionally-oriented terms, new lexical units, written and oral lexical exercises, potential vocabulary, suffixation, international words, special dictionary, authentic technical text.

Nadobko Yu. V., Nikiforova E. Sh. To the Question of Gender Aspect Revelation in Fiction Texts

The article deals with one of the most important issues of modern linguistics: gender. The authors refer to analysis of manifestation of gender in artistic dialogue. The emphasis is laid on the features of verbal behaviour of men and women.

Keywords: gender, fictiondialogue, communicants, male, female, speech behaviour, gender characteristics

Nadobko Y., Shandetskaya Y. Internet-resources, audio-visual material in organizing student's self-studying in teaching foreign languages

Challenges, forms and methods of organizing students' self-studying when teaching foreign languages are examined. The substantial part in studying foreign languages belongs to students' independent work out of classroom. The integration of audio-visuals and the internet-resources in the process helps to enhance the efficiency develop language skills.

The article presents various types of activities, based on audio-visual material.

Keywords: system of students' self-study, the internet-resources, skills development, projects.

Parshutkina T. A. The Problem of Complex and Aspect Foreign Language Teaching in Higher Educational Establishments of Russia in 1960-s

This article is devoted to the problem of foreign language teaching in higher educational establishments of Russia in 1960s. The item of complex and aspect teaching of foreign language is considered to have been discussed very much. The reason of such discussion is the fact that practical skills have become the aim of foreign language studying.

Keywords: complex and aspect foreign language teaching, vocabulary, grammar, language system, oral speech, communicative forms.

Pitelina M. V. To the Question of Methods of Teaching of National Specification of Realization of Category Modality in Advertising texts

In the article the study methods of the national specifics of the mode realization in English and Russian texts advertising educational services are represented. The causes of the cognitive linguistics methods use for the revelation of the national specifics of the mode informative and expressive components in the advertising texts are reasoned.

Keywords: mode, national specifics, methods, cognitive linguistics, advertising texts.

Platonova E. V. Notion and Kinds of Regulators in Discourse of Confession

The article under consideration analyses the problems of the notion and kinds of regulative units, used in Russian speaking and English-speaking examples of confession discourse. The questions prove to important because the choice of correct regulative actions in the course of discourse allows to achieve the constructive development and the end of a dialogue.

Keywords: regulative unit, regulative activity, discourse, a dialogue communication, confession.

Plotnikova G., Safarova I. Synonymy of the complex and simple sentences in the Russian and the German languages

The article deals with the synonymy of the complex sentences with the subordinate clauses of time and simple sentences in the Russian and

the German languages in those cases when there is no difference between these languages in the semantic forms of thinking. Identity of such structures is defined in their objective content and differences in their material structures and in the forms of thinking.

Keywords: syntactical synonymy, standard sentence meaning, semantic forms of thinking, standard situation, reflection of the objective situation, the semantic forms of thinking parameters.

Prokhorova E. A. About the Role of Fonts and Their Functions in Fiction Literature Works

In article various sets of a font and their influence on perception of the reader of sense of a work of art are considered.

Keywords: a font, set, perception, sense.

Rodina I. V. Los aspectos realistas de la lengua en las obras de Gabriel García Márquez

The article is devoted figurative and ideological language in various products of Colombian writer Gabriel Garcia Marquez. The realism and mysticism have generated a current of magic realism to which Gabriel Garcia Marquez in the products, such as followed: « One hundred years of solitude », « No one writes to the colonel », « Leaf storm » and others. In article the analysis of products in which the problem of perception and realistic reflection of private world of heroes is reflected is given.

Keywords: mystical realism, perception and reflection of the world of heroes by writer.

Ryabichkina G. V. First Experience of Australian SubStandard Lexicography in Biography «Memoirs of James Hardy Vaux» by J.H. Vaux

Unique collection of Australian slang and rant, represented in James Hardy Vaux «Memoirs of James Hardy Vaux» is analyzed in the article. Few researchers have noted the special importance of the work, which is one of the first dictionaries of substandard lexis of the Australian English, which contains a valuable glossary of London slang, migrated to Australia. The author analyses the quantitative characteristics of lexicographical special features of dictionary entries, using of labels and presentive-conceptual vocabulary column.

Keywords: sociolexicography, substandard lexis, slang, cant.

Tantsura T. A. Activization of Teaching Process for Students of Non-Language Specialities by Usage of Electronic Devices

The article is concerned with using the computer manual as the mean of visual methods, stimulating the activization of students' communicative activity. The set of cinema fragments with regard to professional orientation is the substantial stimulus for arousing students' interest. Suggested exercises are aimed to overcome gaps in the foreign language knowledge, to develop skills of communication by speaking the foreign language in the field of professional activity.

Keywords: computer manual, visual method, communicative activity, cinema fragment, training exercise, foreign language speech, professional orientation.

Tsoy A. I. Dynamics of Style of Modern Business Correspondence in English

The problem of dynamic development of business style of the modern English language is paid attention in the article. There are examples of communicating a bank with its clients. There is a process emotionalisation of business-communication as a result of personification in business-correspondence. The research is completing in the aspect of Emotiology.

Keywords: emotivity, emotive markers, business-communication, business-correspondence.

Vasichkina O. N. "Specific features of teaching written speech of professional communication"

The author looks into the specific ways of teaching writing speech, which should help to develop professional communicative competence of the future specialist. They are connected with the skill of speaking, ability to formulate one's thought according to the style, knowledge of national culture, readiness to produce written object of speech, authentic awareness of subject, style and graphical form of the written text. In the article different forms of written communication are shown.

Keywords: written speech, sociocultural component, speech work, professional communication, lexical and grammatical units.

Zalugina M. V. Usage of Play Technologies in German Language Teaching in a Technical College

The article presents the information about different approaches in teaching a foreign language. Educational – game technique as an ac-

tive teaching method is considered. Some examples of using educational games at the lessons are also given.

Keywords: educational-game techniques, non-traditional forms of class-organization, individualization, individual approach, differentiated approach, teaching efficiency.

Zharikova E. A. Peculiarities of Second Language Teaching in College

The paper is concerned with the problem of teaching students the second foreign language. Both psychological characteristics and the peculiarities of teaching the adults have been considered. The stages of the training course have been presented as well.

Keywords: peculiarities of teaching the adults, the second foreign language, the cognizing principle, the systemizing principle, the stages of teaching, language material, speech activities.

Zmeeva T. E. Ways of Effectiveness Increasing for French Language Teaching in Professional Communication

In present article are analysed possibilities of improvement of efficiency in learning French language for professional communication purposes by combining two processes: acquirement of professional knowledge and learning a foreign language on the basis of establishment of interdisciplinary connections and use of principles of problems based learning. Using of this kind of learning is considered as one of the best ways of activation of cognitive activity, development of creativity and professional abilities, formation of professional foreign language competence of student.

Keywords: learning efficiency, professional dialogue, the French language.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Беличенко Надежда Александровна – аспирант кафедры русской словесности Пятигорского государственного лингвистического университета.

357532, Пятигорск, пр. Калинина, 9.

belinadezhda@yandex.ru

Васичкина Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, ст. преподаватель ГОУВПО РГЭУ (РИНХ)

vvb2003@mail.ru

Гришина Ольга Вячеславовна – ст. преподаватель кафедры иностранных языков Муромского института (филиал) Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых.

600000, г. Владимир, ул. Горького, 87.

inyaz@yandex.ru

Жарикова Елена Аркадьевна – ст. преподаватель кафедры иностранных языков Муромского института (филиал) Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых.

600000, г. Владимир, ул. Горького, 87.

inyaz@yandex.ru

Залугина Марина Васильевна – преподаватель кафедры иностранных языков Муромского института (филиал) Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых.

600000, г. Владимир, ул. Горького, 87.

inyaz@yandex.ru

Змеёва Татьяна Егоровна – кандидат филологических наук, профессор кафедры французского языка Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

tatzm@rambler.ru

Кичева Инна Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры русской словесности Пятигорского государственного лингвистического университета.

357532, Пятигорск, пр. Калинина, 9.
belinadezhda@yandex.ru

Коробкина Наталья Игоревна – аспирант кафедры языкознания Волгоградского государственного педагогического университета 400005, Волгоград, пр. им. В.И.Ленина, 27.
natic-lion88@yandex.ru

Кречко Татьяна Михайловна – ст. преподаватель Российской международной академии туризма.
141420, Химки, мкн Сходня, ул. Октябрьская, 10.
суп85@mail.ru

Кувалдина Мария Михайловна – кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры иностранных языков неязыковых специальностей Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, Кировская область, Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
mariams@kirovnet.ru

Леонтьева Ксения Ивановна – преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Смоленского филиала Академии права и управления, аспирант кафедры английского языка и перевода Смоленского гуманитарного университета.
214014, г. Смоленск, ул. Герцена, д. 2.
ksenja_leontieva@mail.ru

Милованова Людмила Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры английской филологии Волгоградского государственного педагогического университета, директор Института иностранных языков.
400005, Волгоград, пр. им. В.И.Ленина, 27.
milovanova@vspsu.ru

Молодкина Елена Вениаминовна – ст. преподаватель кафедры иностранных языков Муромского института (филиал) Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87.
inyaz@yandex.ru

Мятлева Марина Игнатьевна – ст. преподаватель кафедры иностранных языков Муромского института (филиал) Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых.

600000, г. Владимир, ул. Горького, 87.
inyaz@yandex.ru

Надобко Юлия Витальевна – ст. преподаватель Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова,

110000, Костанай, ул. Майлина, д. 24, кв. 74.
nadbko-youlia@yandex.ru

Никифорова Эльмира Шавкатовна – ст. преподаватель Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова.

110000, Костанай, ул. А. Байтурсынова, 47.
n.e.sh_1975@mail.ru

Паршуткина Татьяна Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков педагогического профиля Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина

trparshutkina@mail.ru

Пителина Мария Владимировна – ассистент кафедры английского языка и технического перевода ЕИ и ФМИ Астраханского государственного университета.

petelka-m@mail.ru

Платонова Елена Владимировна – ассистент кафедры АЯГС Ульяновского государственного университета.

432017, Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 42.
kis@land.ru

Плотникова Галина Степановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Таганрогского государственного педагогического института.

plotnikova-g@mail.ru

Прохорова Елена Александровна – аспирант кафедры русского языка Дальневосточного государственного гуманитарного университета.

Владивосток, ул. Суханова, 8.
proxelena@mail.ru

Родина Ирина Валерьевна – преподаватель английского и испанского языков Саратовской государственной академии права.

291183@mail.ru

Рябичкина Галина Владимировна – доктор филологических наук, зав.кафедрой английского языка и технического перевода Астраханского государственного университета.

414056, Астрахань, ул. Татищева, 20-а.

ryabichkinagv@yandex.ru

Сафарова Ирина Анатольевна – ст. преподаватель кафедры иностранных языков Таганрогского государственного педагогического института.

lingua-mobilis@rambler.ru

Танцура Татьяна Анатольевна – ст. преподаватель кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Ульяновского государственного университета.

432017, Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 42.

lingua-mobilis@rambler.ru

Цой Алла Игнатьевна – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой иностранных языков Волгоградского института бизнеса.

alights@mail.ru

Шандецкая Юлия Николаевна – преподаватель Костанайского государственного университета.

110000, Костанай, ул. А.Байтурсынова, 47.

lingua-mobilis@rambler.ru