

ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ВУЗОВСКАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ
МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМУНИКАЦИЙ

LINGUA MOBILIS

Научный журнал

№ 6 (39) 2012

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, декан факультета высшего профессионального образования 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, доцент 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

© ФГБОУ ВПО «Челябинский
государственный университет»

© Лаборатория
межкультурных коммуникаций

© ООО «Энциклопедия»

Подписано в печать 11.11.12

Формат 60x84 ¹/₁₆. Бумага ВХИ 80 гр.

Объем: 9,0 усл.п.л.

Тираж 500 экз. Заказ 890.

Отпечатано в типографии
“Два комсомольца”.

454084, г.Челябинск,

Комсомольский проспект, 2.

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫК ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

<i>Elvana Shtepani</i> (Tirana, Albania) Overview on the use of literary texts in EFL classes	7
<i>Marsela Harizaj</i> (Vlora, Albania) Attitude to Errors & Fluency in a Communicative EFL Classes in Albania	15
<i>Андреева Е. Д.</i> Поэтический язык У. Блейка: «Песни Невинности и Опыта»	23
<i>Выстропова О. С.</i> Метафорическая репрезентация индивидуально-авторского концепта «лень / праздность» в поэзии Р. Бёрнса	32
<i>Рыльщикова Л. М., Худяков К. В.</i> Научно-технический прогресс как категория научно-фантастического дискурса	37
<i>Фролова О. А.</i> Языковое воплощение темы добра и зла в цикле произведений К.С. Льюиса «Хроники Нарнии»	43
<i>Шевченко А. С.</i> Языковая личность персонажа Бенджамина Компсона как способ выражения идеи автора	47
<i>Шестеркина Н. В.</i> Мифологический хронотоп как связь пространства и времени	52

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

<i>Гамар М. В.</i> Требования к определению термина	61
<i>Гриднева Т. В.</i> Отражение представлений о биологических особенностях человека в семантике фразеологизмов русского языка	66
<i>Каналаш О. П.</i> Национальная картина мира как компонент лингвистического исследования	70
<i>Кирпичева О. В.</i> Антропонимическое поле рекламы 90-х гг.	74
<i>Лутовинова О. В.</i> Цели участников виртуального дискурса	79
<i>Прима А. М.</i> Языковая личность автора с позиции гендерологии ..	88
<i>Торбик Е. М.</i> Определение места речевого жанра «project proposal» в бизнес-лингвистике	92
<i>Шагеев Р. Ш.</i> Татарская микропонимия в ментальном семантическом пространстве: национальная логика мышления	99
<i>Щеглова И. В.</i> Языковая ситуация в Астраханской области: особенности функционирования казахского языка	105

ЛИНГВИСТИКА И ПЕРЕВОД

Жиленко Н. В. Интерактивное обучение иностранным языкам
в рамках поликультурного образования 109

Покусаева Т. Н. Развитие готовности студентов
неязыковых специальностей вуза
к межкультурной коммуникации 115

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА

Алекберова И. Э. Речевое взаимодействие
на уроке иностранного языка 119

Альмяшова Л. В., Митякина О. В. Преподавание
иностранного языка в техническом вузе:
организация внеаудиторной работы
как развитие положительной мотивации 124

Сбитнев К. В. Ролевая игра в обучении иностранному языку
студентов I-го курса неязыкового вуза 130

АННОТАЦИИ 134

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 139

CONTENTS

LANGUAGE OF FICTION LITERATURE

<i>Elvana Shtepani</i> (Tirana, Albania) Overview on the use of literary texts in EFL classes	7
<i>Marsela Harizaj</i> (Vlora, Albania) Attitude to Errors & Fluency in a Communicative EFL Classes in Albania	15
<i>Andreeva E. D.</i> Poetic language of William Blake “Songs of Innocence and Experience”	23
<i>Vystropova O. S.</i> Metaphorically representation individual author concept “laziness / idleness” in poetry R. Burns	32
<i>Rylshikova L. M., Khudjakov K. V.</i> Scientific and technical progress as a category of sci-fi discourse	37
<i>Frolova O. A.</i> Linguistic realization of the theme of good and evil in a series of works of C.S. Lewis “The Chronicles of Narnia”	43
<i>Shevchenko A. S.</i> The language personality of Benjamin Compson as a means of expression of the author’s idea	47
<i>Shesterkina N. V.</i> The mythological chronotope as the interconnection between space and time	52

LANGUAGE STUDIES

<i>Gamar M. V.</i> Requirements to the definition of term	61
<i>Gridneva T. V.</i> Reflection concepts of human biological characteristics in the semantics of Russian phraseology	66
<i>Kanalash O. P.</i> National picture of the world as part of linguistic research	70
<i>Kirpicheva O. V.</i> Anthropomimical field of advertising 90s	74
<i>Lutovinova O. V.</i> Objectives Participants virtual discourse	79
<i>Prima A. M.</i> Language personality author from the position genderology	88
<i>Torbik E. M.</i> Position identification of the speech genre “project proposal” in business linguistics	92
<i>Shageev R. Sh.</i> Tatar microtoponym the mental semantic space: national logic of thinking	99
<i>Shcheglova I. V.</i> Language situation in the Astrakhan region: the peculiarities of the Kazakh language	105

LINGUISTICS AND TRANSLATION

Zhilenko N. V. Interactive learning foreign language
in the multicultural education109

Pokusaeva T. N. Development of students' readiness
nonlinguistic specialties of high school
to intercultural communications115

METHODOLOGY OF LANGUAGE TEACHING

Alekberova I. E. Verbal interaction foreign language lessons119

Almyashova L. V., Mityakina O. V. Foreign language instruction
in technical colleges: organization extracurricular work
as the development of positive motivation124

Sbitnev K. V. Role play in teaching foreign language students I-st year
of high school not language130

ABSTRACTS134

INFORMATION ABOUT AUTHORS139

ЯЗЫК ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

OVERVIEW ON THE USE OF LITERARY TEXTS IN EFL CLASSES

Elvana Shtepani
(Tirana, Albania)

The aim of this paper is to point out the importance of using literary texts in the EFL classes. There is a new differentiated approach towards integrating literature in EFL teaching. This is related to advantages offered by literature. It is used as a useful technique for teaching both basic language skills such as reading, writing, listening and speaking and language aspects as vocabulary, grammar and pronunciation. Literary texts provide students with authentic language not adapted to a certain level. It helps to increase and improve learning; helps students with critical reading skills and cultural education. It makes the students familiar with the underlying reasons and criteria for language teachers' using and selecting literary texts. This paper gives the data analysis of a questionnaire given to 60 teachers and students in Master's program about their beliefs and practice in using literature in teaching English as a foreign language. It also gives some suggestions on how to choose and use literary texts in ESL teaching in the Albanian education system.

Keywords: Literature, literary text, reading skills, teaching techniques, writing skills.

INTRODUCTION

It has been widely accepted that using literature in foreign language classes has a wide range of benefits. Literature has attracted renewed interest amongst curriculum planners, syllabus and material designers as well as practitioners in the areas of English as a Second Language and English as a Foreign Language worldwide (Lazar, 1999). Literature serves as an authentic source, where language structure and grammar usage come out in their original context. Literature enhances students' awareness to language, provides cultural knowledge and skills. Due to the great possibilities it has to offer to a language class, it is being considered from another point of view. Albanian respective educational institutions have

already taken some steps to introduce literary texts in EFL curriculum. However, difficulties and problems have been identified with regard to the integration of literature in the language curriculum and its application in the classroom environment. It is a challenge that our English teachers have to face nowadays.

AIM

The aim of this study is to identify beliefs and attitudes of teachers and students in using and integrating literature in English language teaching. It also aims to investigate good practices in teaching literature in EFL classes and to give some suggestions on how to select and use literary texts in EFL classes in the Albanian education system.

LITERATURE REVIEW

A new move has been identified that emphasizes on the need to use learning materials that can present emotionally engaging and intellectually stimulating experience for the language learners (Delanoy, 1997). This kind of experience can be gained only by using literature as an ideal source for our teaching materials. However, the function of literature in language learning and teaching has changed. It is not considered any more as the excellent model of language usage where readers can have merely and aesthetic reading; on the contrary, it is now considered as a way to promote interactions, critical thinking and language input. In other words, by encouraging and involving students to comment on different interpretations that one can give to a piece of literature, their critical thinking and language skills are promoted and developed.

Moreover, O'Sullivan (1991) points out that literary texts, too, can be interactive when they are approached in an integrated manner. The activities which are developed from the literary texts are interactive in the sense that they encourage students to respond creatively by developing the text in a way that employs communicative and purposeful language. Therefore, students' interest and motivation to learn English language will increase by not being dependent on language accuracy as the determining factor.

Other scholars such as Widdowson (1975) consider that literature has as its principle aim the development of the capacity for individual response to language use. Hence, students who are supposed to have already developed awareness to literary discourse can convey unique personal messages. Teachers should ensure that students interact with the texts by bringing in their own experiences, while providing different reading to

the texts. Thus, when we use literature, we are promoting language learning and a three way interaction between the teacher, students and the texts selected. Nevertheless, the selection of the texts should be done by taking into consideration student's level of proficiency.

In terms of using literature to teach language, Brumfit and Carter (1986) asserted that literary texts not only can grip the reader's imagination more strongly but they can also be promoted for the examination of language at work. Littlewood (2005) also observed that although such texts were predominantly valuable for developing reading skills, they could be exploited for purposes such as grammar and indicating various types of language usage. It is believed that literature enhances all language skills because it makes use of extensive and subtle vocabulary as well as a complex and quite perfect syntax. In literary texts, language is not merely used to convey some kind of information or make statements, which is also its primary function; on the contrary, the linguistic units bear some value beyond the linguistic one.

Generally, literary texts serve for different purposes during the process of language teaching. Therefore, language learning through literature may improve students' acquisition of particular language skills such as inferring meanings from clues in the text, reading between the lines and coping with figurative and ambiguous language use. Teachers in language classroom therefore need to guide the students whenever necessary (Delanoy, 1997).

Another argument which scholars use in favor of literature integration in language teaching is that it provides students with the opportunity to read different varieties of the same language in a single piece of writing. A literary text uses authentic text or real language in context that students can respond to directly. They examine languages in context by exploring and discussing the text. Literary texts provide examples of language resources being used to the full, and the reader is placed in an active interactional role in working with and making sense of this language (Brumfit and Carter, 1986)

The same beliefs are shared by Van (2009), who believes that studying literature in the EFL classroom has many advantages because it provides meaningful contexts; it involves a profound range of vocabulary, dialogues and prose; it develops cultural awareness and encourages critical thinking.

Furthermore, researchers have also identified a wide range of strategies used by students when reading literary texts. Two different processes

may be used by students when dealing with a literary text; the bottom-up process, as Goodman and Carrell suggest, is a rather passive process, where the student is not required to use all of the textual clues and he can use different kind of cues such as the syntactic or semantic ones to predict the meaning.

Whereas, in the second process called the top- down process, students are asked to make use of their relevant background of knowledge (Carrell and Eisterhold, 1988). They think the immediate goal for EFL/ESL teachers is to minimize reading difficulties and to maximize comprehension by providing culturally relevant information to students before they embark on their reading assignments.

Students may also approach a literary text aesthetically. This approach is a rather active way of understanding the text making students detach from the real world and enter a secondary world mapped out by the literary text. Thus, the aesthetic approach to literature has a strong emotional appeal because students are invited to live through what the speaker, narrator or characters experience in their textual worlds (Delanoy, 1997).

The above-mentioned approaches may be summarized as four major steps that students take in order to understand a text. Firstly, students make the initial contact with the text, with its genre, content, structure and language by using their prior knowledge and surface features. Secondly, students are immersed in their understanding and by using their prior knowledge and the text itself, they continue further with the creation of meaning. Thirdly, they step back and reflect on their previous knowledge or understandings. Lastly, students react to the text or to the reading experience itself.

DESCRIPTION OF THE PROBLEM

Literature has been studied as a separate course in University; therefore, many EFL teachers see it as something belonging to the upper levels of teaching a foreign language. They hesitate to integrate literature in the teaching process for two main reasons. Firstly, they fear the lesson will fail because of student's language skills. Secondly, they lack the proper teaching skills to teach literature, because they haven't had the adequate pre-service and in service training in doing this. In addition, even in cases when a poem, a short story or an extract from a play appear in the course book, it is seen only as a language material without paying attention to the aesthetic and cultural values it conveys. Some teachers see themselves simply as a language teacher thus ignoring that literature in itself can be

summarized as follows: “Writings having excellence of form or expression and expressing ideas of permanent or universal interest. The body of written works produced in a particular language, country, or age. (Webster, 3d Ed retrieved from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/literature>)

METHODOLOGY

The study is based on two sets of questionnaires distributed to 50 students on their second year of master’s program who have taken classical literary courses and ten teachers who have taught these classes in both undergraduate and graduate level. The students were male and female students and they had different proficiency levels. Teacher’s background ranged from experienced teachers to new ones. Qualitative and quantitative methods of research were used, such as interviews and questionnaires. Questionnaires consisted of two parts related to the teachers’ attitude and perception of literature in the class; approaches and activities, and the choice of texts as well. The questionnaire handed out to students contained questions related to their attitudes, perceptions and practices in learning literature; different activities; problems they faced; texts used and the knowledge obtained from the course and their further needs.

The following table provides results of the questionnaire handed out to the groups of students. It shows general results on areas of difficulty they face when using literary texts in EFL classes. Results were analyzed by the use of Likert’s scale.

QUESTIONS	MEAN
I have read literary texts in high school	2.2
I have taken literature as a course in my undergraduate studies	3
I have difficulty in understanding literary texts based on other cultures	1.8
I have difficulty in identifying literary elements	1.6
The language used in poetry is difficult to understand	1.7
The language used in short stories is difficult to understand	1.6
I like to learn literature by watching movies or plays	1.4
I like to learn literature through discussions with friends	1.7
I like the teacher to explain the content of the literary text in detail	1.9

I think it is important for teachers to motivate students to learn literature	2.9
I like teachers who ask for our views and interpretation of literary texts in class	2.1

The following table deals with the perceptions and attitudes of teachers while teaching literature to students of different proficiency levels.

QUESTIONS	MEAN
I find teaching literature easy	2.5
I find integrating literature in English classes easy	2.2
I have integrated literature into language teaching	2.5
I have selected literary texts to integrate into language teaching	2.3
Students enjoy literary courses	1.6
Students enjoy learning literature in a language course	2.5
Teachers and students read literary texts	2.3
Teachers know how to integrate literary texts into the course	1.9
They have skills of selecting appropriate literary materials according to their life and language level	2.6
Students read a wide variety of literary texts	1.7
Teachers use e-books	2
I find it easy to use different teaching techniques in teaching literature	2.1
I use essay writing in my classes	2.8

As previously mentioned, the teachers were also interviewed in person to gather information on their way of selecting and using literary texts in their classes, the assessment techniques and further needs of classes in Albanian schools and universities. Following there is the list of questions addressed to teachers teaching in undergraduate and graduate level.

1. What forms of assessment do you use in your literary classes?
2. How do you select the texts?
3. What percentage do literary texts take in your teaching materials?
4. How do your students find literary texts?
5. What are the needs of both teachers and students related to literature?

6. What techniques do you use in the course?
7. Do they get skills for integrating literature in language teaching in other courses of their program?
8. Should you receive training before teaching literature in language classes?

In answer to the questions, teachers point out that they use the traditional way of assessment. Regarding the selection of texts, they pay attention to selecting texts from both classical and modern literature relevant to the language level, but it is to be pointed out that literary texts make up only 10% of the teaching materials used in language classes. Teachers still find them difficult to be used as a teaching source. 50% of the teachers (five out of ten) state that their students find literary texts interesting and engaging, but other teachers say that the low level of language proficiency prevents students from understanding and enjoying literary texts used in the class. These students make use only of the bottom-up strategies.

Teachers need strategy training which we think must be done even at university level. As for the needs of both students and teachers related to literature, the interviewees think that if we introduce and use interesting pieces of literature and apply active techniques, students will take part actively in the class and will be used to freely express what they think of the literary text. They will be able to process and produce the foreign language without being afraid of being punished for the mistakes they may make.

As teachers in teacher education programs are working to integrate literature in the language programs, they themselves need some training to achieve results. The interviewees think that they are giving some skills to teaching students but more training is needed especially for selecting the right literary text and for using it in the class.

CONCLUSION

The integration of literature in EFL classes is of great importance due to the advantages it offers. Literature is a useful technique for teaching both basic language skills and language aspects.

Literary texts provide students with authentic materials and their use in language classes helps students improve learning, develops their critical thinking and enhances their cultural education.

The everyday practice and the problems faced by both teachers and students show that EFL teachers need more training to transform their classes into an environment where students enjoy literature and learn English at the same time.

Bibliography

Brumfit, C.J & Carter.R 1986a. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

Carrell, P.L. & Eisterhold, J.C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17: 553–573.

Carrell, P. 1988. Introduction: Interactive approaches to second language reading. In P. Carrell, J. Devine, & D. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 1-7). Cambridge: Cambridge University Press.

Carrell, P. & Eisterhold, J. 1988. Schema theory and ESL reading pedagogy. In P. Carrell, J. Devine, & D. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 73-92). Cambridge: Cambridge University Press.

Delanoy, Werner.(1997) *Teacher Mediation and Literature Learning in the language classrooms*. LCS.14

Lazar, G. (1999). *A window on literature*. Cambridge: Cambridge University Press.

Littlewood, William. *Literature in the School Foreign Language Course*. In Brumfit and Carter (eds.).

O'Sullivan, R. (1991). *Literature in the Language Classroom*. *The English Teacher*. Retrieved December 31, 2003 from <http://www.melta.org.my/ET/1991/main6.html>

Povey, J. 1972. *Literature in TESL programs: The language and the culture*. In H. Allen and R. Campbell (ed.) *Teaching English as a second language*. New York, McGraw-Hill, 1972.

Van, T.T.M. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 3: 2-9.

Widdowson, H. G. 1978. *Teaching language as communication*. England, Oxford University Press.

<http://www.merriam-webster.com/dictionary/literature>

**ATTITUDE TO ERRORS & FLUENCY
IN A COMMUNICATIVE EFL CLASSES IN ALBANIA**

Marsela Harizaj
(Vlora, Albania)

This paper treats the process of communication, teacher's attitude to errors and the impact that they have on students fluency. It is a study based in two plans theory and practice observing elementary, secondary and high schools. Being communicative, using new techniques and strategies in this new era of globalization where English plays an indisputable part it's not an easy thing. Communication approach is based on an interesting idea, it focuses on the student's ability to convey ideas in English. Someone speaks accurately and fluently, but there are those who are not understood at all when they speak because they make errors. We're going to exploit and discuss about teachers' attitude in enhancing fluency and correcting in a smooth way.

Keywords: corrective feedback, communication process, fluent speakers.

1. Introduction

The purpose of studying English for many learners is communication. Enabling communicative activities helps to reach the purpose, but there is always something that make use think a lot: Errors or mistakes, how to correct, will I create an obstacle to student's fluency and accuracy? How can we give students the right feedback that they need without damaging fluency in speaking ? Research shows that there are some types of errors: those that happen frequently, those that we are ashamed of making them, and errors that prevent the meaning of what is said and understood by the listener.

Experience of teaching different levels (A1-B2, C1), has revealed to me that errors are not the same for all students, the same thing happens with the students of secondary or high- school. Someone that is fluent has less chances to make an error as in most of the case those that are fluent are even accurate. As the main principle of communicative teaching method is communication, thus understanding, interacting, being fluent, it means that we should correct errors gently, without creating an obstacle for communication.

According to Freeman: 'Errors of form are tolerated during fluency based activities and are seen as a natural outcome of the development of communication skills' [Freeman, 2000]. Errors may happen during a communicative exercise that might be a reading part, writing, so there is always time for feedback. Correction depends on error and task. As we are interested to teach students to communicate it's better to give the right feedback at the proper time.

Correction is only a filter which we can use to help the proficiency of our students. Giving feedback raises student's motivation, accuracy, fluency and communicative expression repertoire. Providing feedback allows us to give students more than «just talk». The most interesting part is how we can provide feedback during and after their talks. Therefore, it is really necessary for teachers to review the practical situation to perform a correction to" time «and 'appropriate correction strategy' and plan a classes to analyze errors» [Richards, 1974]. has advantages good for teachers to analyze an error to find out why students make mistakes and plan their classes in order to correct them.

2. Correcting errors and teachers' attitude

Making mistakes is an inevitable and necessary part of learning English as a foreign language. As EFL teachers, we understand that we should first analyze if it is an error or a mistake. If it is the first we have to do with lack of acquisition, while a mistake is a slip of tongue. We are going to concentrate in errors, their types and techniques of correcting them. According to Richards: "What may be less obvious, however, is the judgment on the type of error that students make from the linguistic point of view, and they should be trained more and more on the analysis of errors because it improves the quality of feedback on error correction". [Richards, 1974]

There are many problems associated with the correction of errors in English classes, because many students want to speak accurately and fluently, but not every student likes to be corrected. But even when correct we can not expect students to understand immediately and respond immediately because it depends not only on language but also on the level, character and student's learning style. The point is to limit the correction to a number of small items in a certain time and to judge when it is the right time for correction.

From what I have observed, communication problems are due to different components such as lack of vocabulary, pronunciation errors, a

wrong use of communicative expressions est. We can keep notes on mistakes or errors and after student has finished talking, we may write on the board structures in order to be understood by students about the faults. Teachers should not block their feelings but should concentrate on those errors that are deep and are not a simple lapse. Students may have very little knowledge of the language, but can be very communicative or otherwise successful communicators.

2.1. Types of errors: Errors can also occur due to the influence of the first language. They can be grouped into:

- Grammatical errors in which the student has learned a rule, but did not understand exactly what.
- Students will learn a rule and generalize it such as to form the past tense endings for regular verbs *is-ed* students use it even for irregular verbs, so they have learned mechanically so that they would use “She *came*d to my party “instead of” She came to my party”.
- Students know that they are not speaking accurately, but again they are trying to communicate something extremely complicated with the language that they know.
- When you want to correct should we consider some aspects [Tanner, Green, 2001].

Teachers need to stop and correct when: They want students to be *accurate*, for example the introduction of new structures and when students practice it for the first time. The teacher can give feedback later in such situations: If students are in the middle of an activity based on *fluency*, in a group-work when they have discussion roles or if the student is shy, but he is trying to communicate regardless of this.

2.2. Techniques of correction

There may be an abundance of mistakes in an EFL classroom, so it's impossible to correct all of them. A teacher should correct those that really influence learner's communication. There are different techniques of correction that are identified some ways which include: Teacher-correction, self-correction, student to student correction and pair –correction.

Teacher-correction-Teachers can correct students in different ways according to the type of tasks they do. Once identifying the error, they can use different techniques and strategies. During activities that are based on fluency, errors can be corrected in this way: Can be monitored a group or a couple taking notes and at the end of the work to clarify all the errors. If the activity has to do with accuracy, then the error should be corrected often. Teachers can vary correction strategies according to students' personality:

Shy students are corrected less when they should be encouraged to communicate. Good students, a bit more so that they challenge each other. Using a gesture rather than words helps a lot because you are not so intrusive, an inquiring look for him/her helps too to realize the error and correct.

Self-Correction – It's effective and helps to identify himself/herself, it has a positive impact on feedback. They feel more comfortable by recognizing their mistakes/errors.

Student to student-correction – It's effective because because they feel involved, independent, secure and responsible and it saves the time of the teacher. But it has got some disadvantages because some students feel superior to others and they are taught to criticize.

Pair-correction – By using it especially for written work help students to learn from each- other. It can be done by exchanging sheets. As an example : Student A correct students B task and vice-versa. They may even correct the some thing and than can share their thoughts, in this way they correct but even interact.

Providing Feedback on errors – It's very effective because if we do not give it than students don't understand when have they made errors and what type are they. The teacher may provide feedback on errors made in speech by: writing each student errors in the paper and gives it to them, by explaining why it is wrong or by writing on the blackboard errors and tells students to correct. The teacher may also deal with errors in a special class [Tanner, Green,2000].

3. Accuracy and Fluency of Students

Accuracy and fluency go together in the acquisition of a foreign language. It's such a pleasure to hear students who speak English correctly and fluently. Such a student gives value to our class and the teacher feels proud of the work he/she has done. We have to concentrate up to which extend do these elements go in English classes? Everyone of us, when using a certain text notes that grammar occupies a considerable part, without giving to students opportunities to communicate, there are many grammatical structures that are not used in daily life [Terrell, 1991].

Many times students ask us: «Why should I learn so much grammar, how does it help me»? Using real situations gives students the opportunity to use a variety of words and phrases of the language depending on the language level they have. It's good, that while using language to communicate we should enable students a variety of activities that promote communication and fluency in the language. Focus of accuracy versus

fluency is one of the few points to consider when talking about learning the language to communicate and in communication.

Sometimes the desire for accuracy prevent the student's fluency. Each teacher decides to pay attention to one or another element, and this depends on the type of learning or a specific learning phase. Accuracy is their choice if they want to make things as students need and to see if they need any correction. But it doesn't mean that we correct just in that case, even if we are concentrated in fluency we correct but in that case we smooth it.

Free speech gives more choice and less interference from the teacher. In a student centered class it does not mean that learning is not structured. The teacher has an important role in this process. He should expose the class to real communicative activities. It takes a lot of preparation: Practicing accuracy is the bridge to a fluency activity. No teacher can not put an emphasis on *correctness* without including *fluency*, two key points in the acquisition of a foreign language, which are inseparable from one another. It is clear from the discussion so far, that increased possibilities for interaction is the key to fluency.

Accuracy comes through information received in class, guidelines for performing and monitoring of use. According to Savignon: "What is important is the ability to use language during the learning process, it creates interest and identification with the language, not to mention the earning trust." [Savignon, 1983] The emphasis now is not to use correct forms of language that I have learned in a mechanical way, but it is important the use of forms in communicative tasks [Willis, J. 1988].

4. Methodology

Research methods

To conduct the study about communicative problems that our students encounter in English classes, it has been followed the line of literature research and practical side of it by observing English classes, experimenting. Before the observation, questionnaires and interviews were made to teachers and students concerning methodology, techniques and strategies used in the teaching and learning process, interviews about the texts and cultural information in English classes, attitude to errors and correcting them.

Participants

Participants of this study are students and teachers of elementary and high school in Vlora. After the questionnaires and interviews was made the data collection and analyses, observations and literature review. The number of participants is about 300 students and 30 teachers. The age

varies from 10–18, and the experience of teachers is from 5, 7, 8, 12, 20 years. The interviews and questionnaires are made to different age and classes, according to the intent and inner focus of the questions.

Results and discussion

About the interview with English teachers upon correction used in English classes, the questions focus in:

Attitude to errors:

Table.1 Attitude to errors

Self correction or correction in pairs	35% of teacher
Writing errors on the board	27%
Taking Notes in paper	5%
Teacher- correction and notes on the board	33%

Enhancing fluency:

A pedagogical principle is to abandon grammatically structured language format and to focus on interaction and fluency activities, in this case errors are tolerated. As an example let's take this exercise:

Grade 8, number of students 30, Level A2:

Topic: Holidays. Students are divided into groups of 3 people to create a dialogue for the holidays, creation of a simulation where they played roles and didn't focus in accuracy but fluency. Using brainstorming helped them to write about: what we are, what we do when we are on vacation, including:

- a. Countries visited*
- b. Activities*
- c. Interesting experience*
- d. Impressions*

Errors and mistakes in this activity were corrected at the end. Pair-correction was effective. They didn't feel stressed and frustrated. According to Harmer: "The creation of such situations where students use language more effectively to ensure communication is helpful. [Harmer, 1983] Harmer refers to the continuity of communicative activities through speech, while Littlewood refers to the growth of communicative activities through speech. [Littlewood, 1981] Both emphasize that these activities enable students to communicate independently. So through these activities they pursue as a model the teacher (teacher gives instructions), not imitate, but express thoughts, ideas and feelings freely to describe a part of everyday life.

From my experience I think every teacher can help students to speak fluently after extending student's views on the components of language and the concept of 'fluency'. According to Bygate "Speech involves encryption of communicative purpose in what we often call 'there and here'" [Bygate,1987].

Training in spoken language has to do with being able to produce fluent and accurate, communicative expressions which are appropriate for the context of the situation in which we speak. Fluency can be defined as the ability to understand without much hesitation and many breaks that cause obstructions or a breakdown in communication [Crystal, 1977]. Accuracy refers to the use of correct forms where utterances will not contain errors affecting the phonological, syntactic, semantic or discourse features of a language [Bryne, 1988].

Therefore, teachers should help students to produce correct forms in English, but it is also important to help them to communicate in such a way as to be understood by speakers in a conversational situation.

Conclusion

Language learning exposes student to different situations and communication strategies. What do we have to bear in mind is the balance of accuracy and fluency, correction of errors is tolerated and given the proper time and space as the main goal in English classes is learning to communicate. Techniques and strategies vary according to what should be corrected and when. English Language Learners learn by making mistakes which are transitory, and helps them to be improved and continue the process of learning the language [Corder,1981]. Mistakes are product of learning from which we can make inferences about the learning process and represent aspects of the strategy that a student learning the English language to create a new experience, to be able to speak English as a foreign language [James, 1998].

What is important here is that "errors should not be seen as a sign of failure on the part of teachers of English, but as a clear proof that our students develop and give us details of how they improve to proficiency in English language. So we as teachers should have in mind all these when using this method, to keep a correct attitude towards errors. From the observations and interviews different teachers had different tactics of correction. Strategies depend even on the time of correcting errors. from observations there are teachers that did not leave the students to finish speaking but correct at the moment, which is wrong because it interrupts students' thoughts and the goal is learning to communicate.

And it is important for teachers to understand that not all errors should be corrected as soon as they are done in the classroom. Errors that happens frequently should be tolerated but giving time to communication. Therefore is the task of teacher to find new strategies and techniques depending on what was discussed above, type, time of correcting errors having thus fluency without giving proper place even to accuracy.

References

- Richards, J.C., 1974. 'Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition'. London: Longman.
- Rosie, T & Green. C, 2001. – tasks for teacher education. Longman. p.16–30.
- Larsen, Freeman, D, 2000. Techniques and Principles in Language Teaching .Oxford University press.p. 132.
- Corder, SP, 1981. Error Analysis and Interlanguage . Oxford. OUP
- Tarone, E. 1983. On the variable of Interlanguage systems. Applied Linguistics Oxford:OUP
- James, C. 1998. Errors in language learning and use. London & New York: Longman'.
- Terrell T. D 1991 - The role of GRAMMER instruction in a communicative approach. Modern Language Journal. p.52–63.
- Savignon, S. 1983. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Addison-Wesley Publishing Company.
- Willis, J. 1988. Task-Based Learning. Practical English Teaching, March 1988, 41–42; June 1988, 42–43; Sept. 1988, 53–54.
- Willis, D, Willis, J. 1987. Varied Activities for Variable Language. ELT Journal Vol 14/1, 12–16.
- Terrell T. D 1991 . The role of grammer instruction in a communicative approach. Modern Language Journal. p.52–63.
- Littlewood,W, 1981. Communicative Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, M. 1987. Speaking. Oxford: Oxford University Press.
- Crystal, D1977. Advanced conversational English. London: Longman.
- Bryne, 1986, Nation, 1991.
- Bryne,D 1988 .Teaching Oral English. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, C. 1998. Errors in language learning and use. London & New York: Longman'.
- Harmer, J. 1983. The Practice of English Language Teaching. London,Longman.

**ПОЭТИЧЕСКИЙ ЯЗЫК У. БЛЕЙКА:
«ПЕСНИ НЕВИННОСТИ И ОПЫТА»**

Е. Д. Андреева

В статье рассматриваются некоторые особенности построения, философской концепции и поэтического языка цикла стихотворений «Песни Невинности и Опыта» английского поэта и художника XVIII–XIX вв. Уильяма Блейка. Цикл анализируется как единое целое, построенное по принципу контраста, что нашло свое отражение в лексике и образности стихотворений.

Ключевые слова: английская философская поэзия, цикл стихотворений, философская концепция, образность, поэтический язык, противопоставление, диалектическое единство.

«Песни Невинности» («Songs of Innocence»), создававшиеся в 1784–1789 годах, были задуманы и написаны как самостоятельное произведение, заключающее в себе законченную философскую систему, которая несколько позднее оказалась отвергнута и опровергнута в «Песнях Опыта». В это период У. Блейк еще верил в справедливость и милосердие Бога, который непрестанно печется о детях своих и страдает рядом с ними, дабы наставить их на путь истинной духовности, и «Песни Невинности» – своего рода гимн такому Богу. Это цикл стихотворений, объединенных системой сквозных образов и символов, стихотворений светлых, радостных, проникнутых традиционными идеями христианства. В борьбе против реалистической поэтики классицизма Блейк прибегает к помощи детского фольклора. Некоторые его стихотворения благодаря своим повторам напоминают колыбельные песни. Таковы, например, «Колыбельная Песня» («A Cradle Song»), «Нянюшкина песня» («Nurse's Song»).

*Sleep, sleep, happy child,
All creations slept and smil'd;
Sleep, sleep, happy sleep,
While o'er thee thy mother weep («A Cradle Song») [1. С. 120].*
Другие стихотворения воспроизводят ритм считалочек:
Little boy,
Full of joy;

Little girl,
Sweet and small;
Cock does crow,
So do you;
Merry voice,
Infant noise,
Merrily, merrily, to welcome in the year («Spring») [1. С. 132].

Третьи представляют собой песенную имитацию детской речи, например, «Зеленое ау» («The Echoing Green»), поскольку главным героем и творцом сборника является ребенок:

And I wrote my happy songs
Every child may joy to hear («Introduction») [1. С. 98].

Сборник имеет двоякий смысл. С одной стороны, это цикл незатейливых детских стихов, полных радости и смеха, но в то же время каждый образ наполнен более глубоким смыслом. В поэзии У. Блейка с простыми предметами и явлениями всегда слиты отвлеченные идеи. Так, ягненок (lamb) – образ божественного милосердия, цветок (blossom) – образ земной и небесной красоты, а ребенок (child) становится символом Человека вообще. И это делает «Песни Невинности» глубоко философским произведением.

Высшим нравственным критерием для поэта становится «критерий детскости», ибо «и сами дети святы», потому что невинны. «Невинность», основная категория сборника, «это не только отсутствие опыта и знания; это прежде всего инстинктивная, неосмысленная вера в Бога и, как следствие, близость к Богу» [2. С. 12].

Есть два варианта перевода названия этого сборника: «Песни Невинности» и «Песни Неведения». Английское слово «innocence» не дает такого варианта перевода, как «неведение». К тому же вариант перевода «Песни Неведения» противоречит содержанию сборника. Невинные дети знают о многом: они знают, что их помощник – Бог, они знают красоту природы; маленький негритенок знает, что различие между ним и белым мальчиком только в цвете кожи («The Little Black Boy»).

Религиозная символика, столь характерная для У. Блейка, проявляется и в этом цикле. Образы няни, заботливо пестующей своих маленьких питомцев, пастуха, оберегающего стадо, отца, ищущего своего заблудившегося ребенка, имеют в истолковании поэта свой мистический подтекст, как бы олицетворяя небесные силы, охраняющие людей:

He is watchful while they are in peace,
For they know when their Shepherd is nigh («The Shepherd») [1. С. 102].

Земля в цикле рисуется царством радости и мира, а счастье предстает как нормальное, естественное, освященное самим Богом состояние на Земле: «The sun does arise, / And make happy the skies», «The birds of the bush, / Sing louder around / To the bells cheerful sound» («The Echoing Green») [1. С. 104].

В стихотворении «Весна» («Spring»), звонком и стремительном, в общем ликующем хоре во славу весны сливаются воедино и птичий щебет, и голоса детей, и бляение ягнят.

В стихотворениях «Песен Невинности» много ярких, светлых пейзажных зарисовок. В великолепной «Песни смеха» («Laughing Song») У. Блейк создает пейзаж, где образы сливаются со звуками («the dimpling stream runs laughing by» – слово «dimple» обозначает и рябь на воде и ямочки на щеках, т.е. ручей как бы покрылся рябью от смеха), в строках слышится задорный смех, благодаря повтору слова «laugh», и все стихотворение венчает победное «Ha, Ha, He!» [см. 1. С. 118].

Главное в этих стихотворениях – пафос жизнелюбия. У. Блейк использует разнообразную словесную палитру, чтобы передать, радость жизни, которая ключом бьет со страниц сборника: «glee», «laugh», «merry cheer», «happy cheer», «joy», «cheerful», «rejoice», «beams of love», «kiss», «pretty», «angel», «leap», «run», «lively green», «merry scene», «sweet», «sing», «smile», «delight» и т.д.

Центральным стихотворением этого цикла становится «По образу и подобию» («The Divine Image»). В пяти строфах заключены все темы «Песен Невинности». У. Блейк, подводя итог, как бы пишет новую молитву: «To Mercy, Pity, Peace, and Love / All pray in their distress». Само стихотворение, благодаря особой «заклинательной» ритмике, создаваемой анафорическим союзом «and» и повтором строк, содержащих слова «mercy, pity, love, peace», звучит как молитва, заклинание не забывать, что «where Mercy, Love, and Pity dwell / There God is dwelling too»:

For Mercy, Pity, Peace, and Love
Is God, our Father dear,
And Mercy, Pity, Peace, and Love
Is man, is child and care [1. С. 124].

Однако реальная земная жизнь – юдоль не только радости, но и скорби, поэтому «Песни Невинности» полны равно и радости, и

страдания – то и другое есть необходимые части божественного промысла. Радостное мироощущение подчас сменяется тревожным настроением: раскрывшийся цветочек жалуется, что мир его «горькой обидою встретил».

Но несмотря на это, светлое настроение преобладает, так как речь в поэтическом цикле идет о счастье и радости человеческой души, о божественной защите, об одухотворенности земного мира.

Создание «Песен Невинности» было завершено в 1789 году. В это время сам У. Блейк рассматривал цикл как цельное произведение. Но потрясения конца 80-х – начала 90-х годов, в особенности Великая французская революция, изменили взгляды поэта на мир. Результатом его мировоззренческого кризиса явилось создание «Песен Опыта» («Songs of Experience»).

Коренное изменение философских взглядов натолкнуло У. Блейка на мысль о создании ряда «сатирических» стихов, что означало развенчание своих прежних взглядов, впрочем, «Песни Опыта» быстро переросли рамки этой задачи, превратившись в самоценное произведение, основанное на новых философских воззрениях. Однако поэт с самого начала не мыслил «Песни Невинности» и «Песни Опыта» как два самостоятельных цикла. Поэт сознательно подчеркивает связь двух лирических циклов. Наиболее ярко это отражено в названиях стихотворений: названия либо повторяются («The Chimney Sweeper», «Holy Thursday», «Nurse's Song»), либо построены на антитезе («The Lamb», «The Little Boy Lost», «The Little Boy Found», «Infant Joy» – в «Песнях Невинности» и «The Tyger», «A Little Boy Lost», «The Little Girl Lost», «The Little Girl Found», «Infant Sorrow» – в «Песнях Опыта»).

«Песни Опыта» резко нарушают гармонию, светлый радостный мир «Песен Невинности», хозяева которых – дети. Глубокий внутренний драматизм, конфликтность определяют соотношение обоих циклов. То, что утверждается в одном, опровергается в другом. Такой принцип резких контрастов выдержан повсюду. Например, в стихотворении из «Песен Невинности» «**The Divine Image**» поэт благодарит бога за то, что он дал людям Добро, Смиренье и Любовь, и называет их самыми прекрасными человеческими качествами:

For Mercy has a human heart,
Pity a human face,
And Love, the human form divine,
And Peace, the human dress [1. С. 124];

а в «противоположном» по смыслу стихотворении из «Песен Опыта» он показывает их лживость:

Pity would be no more
If we did not make somebody poor;
And Mercy no more could be
If all were happy as we.
And mutual fear brings peace,
Till the selfish loves increase («The Human Abstract») [1. С. 188].

Стихотворение построено на контрастных по отношению к стихотворению «The Divine Image» образах и антонимичных лексемах: mercy и pity – cruelty, love – fear, selfish love. Слова «peace» и «love» уже не пишутся поэтом с заглавной буквы, так как эти качества утратили свое божественное предназначение и изменились под влиянием реальности. Если в стихотворении из первого цикла описываются абстрактные качества, оторванные от жизни идеи о человеческой природе и ее божественной основе, то второе построено на обращении к реальной действительности, в нем больше слов, обозначающих реальные предметы или явления: «poor», «snare», «bait», «water the ground with tears», «root», «caterpillar and fly», «the raven his nest has made in its thickest shade», «earth and sea».

Все окружающее воспринимается поэтом в свете неразрешимых внутренних, духовных конфликтов. Сама Англия предстает как страна трагических контрастов. У. Блейк не отвергает прекрасных образов, созданных им в «Песнях Невинности»; он говорит о том, что в Англии могут ужиться и ласковая нянюшка, любящая своих питомцев, и голодные дети, стоящие на паперти собора в святой праздник.

Сходные образы у поэта даются в различном эмоциональном ключе. Так, в обоих циклах есть стихотворение «Nurse's Song» («Нянюшкина песня»). Только в «Песнях Невинности» оно проникнуто светом и радостью ребячьей игры, голосами птиц и стад на холмах, «так что эхо смеется в ответ», а «Песнях Опыта» ничего этого нет, хотя некоторые строки повторяются без изменения, они уже несут противоположный смысл в контексте всего стихотворения. Поэт снова использует контрастные образы: «laughing is heard on the hill» – «whisp'ring are in the dale»; «day» – «night»; птицы и стада как характеристика весны и лета – зима с ее холодом и пустотой;

«My heart is at rest within my breast,
And everything else is still»
[1. С. 134].

«The days of my youth rise fresh in my mind,
My face turns green and pale»
[1. С. 164].

При сопоставлении циклов ясно прослеживается, как меняется отношение поэта к жизни. «Песни Опыта» рисуют жестокую и страшную картину бытия, внушающую человеку горькую правду опыта. Это прослеживается на лексическом уровне: «lapsed soul», «weeping», «darkness dread and drear», «despair», «cruel, jealous, selfish», «free Love with bondage bound», «loss of ease», «babes reduc'd to misery, fed with cold and usurious hand», «heart does ache», «frowning night», «destroy», «thorns», «weary of time», «tomb-stones where flowers should be», «binding with briars my joys and desires», «the Church is cold, but the Ale-house is healthy and pleasant and warm», «and marks in every face I meet marks of weakness, marks of woe» и под.

Та картина, которую У. Блейк разворачивает перед читателем его второго цикла, безрадостна и безнадежна. В ней практически нет проблесков света, кроме идиллической картины совместного существования животных и людей в стихотворении «Обретенная дочь» («**The Little Girl Found**») и описания нежной красоты лилии в стихотворении «Лилея» («The Lily»).

В цикле «Песен Опыта» есть замечательное по своей выразительности стихотворение «Тигр» («The Tyger»). Оно по праву считается величайшим творением У. Блейка и одним из самых выдающихся произведений английской литературы. Это парное стихотворение к «Агнцу» из «Песен Невинности». Ласковому лепету ребенка из «Агнца» противостоят суровые, полные жгучей энергии интонации «Тигра». Так же, как и в первом стихотворении, здесь Блейк задается вопросом: «What immortal hand or eye / Could frame thy fearful symmetry?». Если в «Агнце» ответ очевиден («Little Lamb, God bless thee!» [1. С. 106]), то здесь ответа нет. Все стихотворение – это лишь серия риторических вопросов. Нигде прямо не говоря о земных несчастьях, У. Блейк самой темой и постановкой вопросов осуждает несправедливость, царящую в обществе. Здесь поэт по сути дела отвергает небесную благодать и божественное милосердие, которые он воспевал в «Агнце». Поэт гадает:

In what distance deeps or skies
Burnt the fire of thine eyes? [1. С. 172].

Если в небесах, то о каком же милосердии Бога можно говорить. Но если в глубинах, в аду, то значит, Дьявол тоже является Творцом наравне с Богом.

Стихотворение очень живо рисует процесс создания Тигра. В самом ритме и **размере словно слышится, как «heart began to beat», чувствуются «the sinews of thy heart», «furnace [of the] brain», «deadly terrors clasp».** Но в то же время Блейк восхищается Тигром, его «устрашающей статью» («fearful symmetry», перевод В.Л. Топорова).

Это стихотворение о вечной динамике жизни, о неиссякаемой силе и ярости, о беспощадности ее законов. Жестокость Тигра – это и очистительный огонь, который необходим, чтобы сокрушить злобу и заблуждения мира. Блейк подводит читателя к выводу, что Тигр, восхитительный в своей зловещей красоте, – столь же необходимая часть миропорядка, как и кротость Агнца. Они сосуществуют, дополняя друг друга: «Did he who made the Lamb make thee?». Тигр – это мировая Энергия, которая движет развитием. Но все же образ злого и страшного хищника вырастает до обобщенного символа мирового зла, т.к. связан в воображении У. Блейка с такими устрашающими понятиями, как ночь (night), огонь (fire), страх (fear), ужас (terror, dread), смерть (dead).

Эмоциональной вершиной «Песен Опыта» является гневное и скорбное стихотворение «Лондон» («London»). **Вместо зеленых лугов** или хотя бы оскверненного сада любви перед читателями предстает город, где все сдано на откуп (chartered) – и улицы, и даже воды Темзы. Этот город закован в цепи, созданные умом (или законом; «the mind-forg'd manacles»), на всех улицах лежит «печать бессилия и скорби» («marks of weakness, marks of woe»).

У. Блейк одним из первых воссоздал образ большого города с непарадной стороны, в деталях повседневности, часто оставляющих шокирующее впечатление. Основную вину за общественную несправедливость поэт возлагает на три ипостаси бесплодного разума: церковь, допускающую маленьких трубочистов мерзнуть на крышах, королевскую власть, отправляющую солдат проливать кровь за безумную идею, и институт брака, символизирующий несвободную и противоестественную любовь.

How the chimney-sweeper's cry
Every black'ning church appals;
And the soldiers sigh
Runs in blood down palace walls.

But most thro' midnight street I hear
How the youthful harlot's curse
Blasts the new-born infant's tear,
And blights with plagues the marriage hearse [1. С. 186].

Страшная картина нарисована в стихотворении «Дитя – горе» («*Infant Sorrow*»), где есть слова, которые обычно не связываются с рождением ребенка:

My mother groan'd, my father *wept*,
Into the dangerous world I leapt;
Helpless, naked, piping loud,
Like a *fiend* hid in a cloud.
Struggling in my father's hands,
Striving against my swaddling-bands,
Bound and *wearry*, I thought best
To *sulk* upon my mother's breast [1. С. 190].

Смысл этого стихотворения более глубок, чем тот, который читается в его строках. При привлечении философии У. Блейка видно, что дитя-горе, в противоположность дитя-радости, олицетворяющему кротость, – это символ бушующей энергии. Дитя-горе – мальчик, тогда как дитя-радость – девочка (в оригинале стихотворение «Дитя-радость» называется «*Infant Joy*», а *Joy* – распространенное в Англии женское имя), следовательно, Невинность в поэтическом мире У. Блейка ассоциируется с женским началом, а Опыт – с мужским. И здесь младенец, отказываясь сосать материнскую грудь, протестует против пут родительской воли (**father в поэтическом мире У. Блейка** – это небесный отец, бог), воплощая в себе человеческую свободу.

У. Блейк, будучи диалектиком по своим воззрениям, создает два цикла стихов, смысл каждого из которых раскрывается только в сопоставлении с другим. «Песни Невинности» – это своеобразные пасторали с напевной мелодикой и гибкой ритмикой стиха, цикл «Песни Опыта» представляет собой жанр своеобразных философских притч, и жесткая, отрывистая ритмика полностью соответствует смыслу стихотворений.

Внутреннее развитие от одного цикла к другому идет по пути осознания борьбы противоположных представлений о мире, от мечты к действительности, от идеала к реальности. Поэтическая мысль Блейка стремится глубже и полнее постичь сущность человеческой жизни.

Эта диалектика прослеживается и на образно-лексическом уровне поэтического языка У. Блейка, где используются контрастные,

противоположные по смыслу слова (это не всегда антонимы) и слова-образы, за которыми в художественном мире поэта закреплены определенные философские понятия: father, child, lamb, tiger, joy, sorrow и т.д.

Поэт подчеркивает неразрывное единство двух циклов. После того, как были закончены «Песни Опыта», он печатает их только совместно с «Песнями Невинности» под одной обложкой и заголовком «Песни Невинности и Опыта, показывающие два противоположных состояния человеческой души» («Songs of Innocence and of Experience Shewing the Two Contrary States of the Human Soul»). Опыт осмысливается У. Блейком как обретение мудрости, и Невинность живет в содружестве с этой мудростью, но не с невежеством. Основной мыслью этой книги можно назвать обретение мудрости. Однако мудрость в «Песнях Невинности» несколько утопична. Так в творчестве Блейка возникает тема «золотого века» человечества, которая будет активно разрабатываться поэтом в его цикле «Пророческих книг».

Вывод же, к которому подводит У. Блейк своего читателя, заключается в следующем: Невинность и Опыт – незавершенные состояния, и только в их единстве мироздание обретет свою целостность.

Список литературы

1. Блейк, У. Избранные стихи. М.: Прогресс, 1982. 558 с.
2. Блейк, У. Песни Невинности и Опыта. СПб.: Азбука, 2000. 264 с.
3. Елистратова, А. А. У. Блейк. М. : Знание, 1957. 28 с.
4. Некрасова, Е. А. Творчество У. Блейка. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1962. 182 с.

List of literature

1. Blejk, U. Izbrannye stihy. M.: Progress, 1982. 558 s.
2. Blejk, U. Pesni Nevinnosti i Opyta. SPb.: Azbuka, 2000. 264 s.
3. Elistratova, A. A. U. Blejk. M. : Znanie, 1957. 28 s.
4. Nekrasova, E. A. Tvorchestvo U. Blejka. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1962. 182 s.

**МЕТАФОРИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОГО КОНЦЕПТА
«ЛЕНЬ / ПРАЗДНОСТЬ» В ПОЭЗИИ Р. БЁРНСА**

О. С. Выстропова

В данной статье описана метафора как способ языковой реализации концепта «лень / праздность» на материале наиболее известных стихотворений Р. Бёрнса. Предложена интерпретация наиболее важных фрагментов этих произведений, фиксирующих образную и ценностную составляющие данного концепта.

Ключевые слова: вербализация, индивидуально-авторская картина мира, индивидуально-авторский концепт, индивидуально-авторская концептосфера, образ, метафора, ценностный компонент концепта, образный компонент концепта, оценка.

В современной лингвистике перспективно «обращение лингвоконцептологов к анализу *индивидуально-авторских концептосфер*, поскольку, во-первых, перечень ценностей культуры лимитирован (ценностная составляющая концепта есть его облигаторный признак), следовательно, концепты в их лингвокультурологическом понимании количественно исчерпаемы, во-вторых, сегодня изучаются преимущественно усредненные ценности, ценности, разделяемые большинством носителей того / иного языка, на периферии же исследовательской практики, как правило, по-прежнему остаются *индивидуальные* ценностные ориентиры» [3. С. 119].

Отметим далее, что индивидуально-авторская картина – это разновидность языковой картины мира. Она конституируется, по мнению Н. А. Ашихмановой, особым набором и комбинированием различных лингвистических средств и приемов, которые находят свое выражение в индивидуальном стиле. Своеобразие индивидуальной (или, если речь идет о творческой личности, индивидуально-авторской) концептуальной картины мира во многом определяется тем, какие именно связанные со словом мысленные образы представлены в ней в виде концептов [2. С. 47, 48].

Под *индивидуально-авторским концептом* понимается представление или мысленный образ в авторском индивидуальном сознании,

перешедший в результате особенностей концептуализации писателем фрагментов бытия в разряд ключевого, то есть получивший в авторском восприятии особую культурно-смысловую ценность, и, следовательно, оказывающийся личностно-значимым [1. С. 102].

Индивидуально-авторская концептосфера, или индивидуально-авторская концептуальная картина мира, представляет собой совокупность индивидуально-авторских концептов, содержание которых раскрывается через особенности индивидуального стиля писателя [2. С. 49].

Посредством изображения картины мира героев в тексте произведения представлена картина мира его автора. Так или иначе, возможно говорить о выражении в тексте художественного произведения индивидуальных картин мира – картины мира реального человека, автора текста, и картин мира вымышленных им персонажей – героев произведения. Следовательно, можно говорить об анализе художественного текста как способе познания индивидуальной картины мира его автора – создателя произведения [4. С. 87–88].

В данной статье на материале стихотворений Роберта Бёрнса «Всю землю тьмой заволочло» и «Я вам не священник» рассмотрим вербализацию базисного индивидуально-авторского концепта “*idleness*” («лень /праздность») посредством метафор.

Стоит заметить, что лингвоконцептолог, занимающийся исследованием индивидуально-авторских концептов, обращается к анализу когнитивных метафор, их выражающих. «Расшифровка метафорической системы языка писателя позволяет увидеть сложную взаимосвязь формирующих его концептосферу составляющих, часто достаточно четко очерченные контуры здания иерархии культурных ценностей индивидуума», – справедливо утверждает Н. А. Красавский [3. С. 123].

В стихотворении «Всю землю тьмой заволочло» Роберта Бёрнса концепт “*idleness*” («лень /праздность») выражается метафорами огня и воды, а также зооморфной метафорой.

Метафора огня выступает способом объективации образной и ценностной составляющих индивидуально-авторского концепта “*idleness*” в следующем фрагменте данного произведения: “*Gane is the day, and mirk’s the night, But we’ll ne’er stray for faut o’ light; Gude ale and bratty’s stars and moon, And blue-red wine’s the risin’ sun...*” [здесь и далее ссылки – www.robertburns.org/works] – *(Всю землю тьмой заволочло. Но и без солнца нам светло. Пивная кружка –*

луна, А солнце - чарочка вина...) (перевод С.Я. Маршака). В данном примере авторская позиция по отношению к действиям главных персонажей стихотворения читателем воспринимается через созданные Р. Бёрнсом посредством огневой метафоры образы звёзд и луны. В этом же фрагменте стихотворения посредством метафоры огня актуализирован образ восходящего солнца. Данным типом метафоры эксплицируется приподнятое душевное состояние героев произведения, которые бездельно проводят своё время в пьянстве и утехх, источником света которых в кромешной тьме и их смыслом жизни являются хороший эль и вино.

Далее в стихотворении «Всю землю тьмой заволочло» при помощи метафоры воды отмечаем репрезентацию образного и ценностного компонентов концепта “idleness”: “*My coggie is a haly pool, That heals the wounds o’ care and dool;*” – (Святой источник – мой стакан: Он лечит от сердечных ран.) (перевод С. Я. Маршака). Содержимое стакана Р. Бёрнс ставит в один ассоциативный ряд со святым источником. Таким образом, сопоставление спиртного с водой (более того, со святой водой), жизненно необходимым для человека веществом, иллюстрирует ценностные приоритеты, источник жизни и эмоциональное состояние главных героев данного стихотворения.

Зооморфная метафора выступает способом объективации образного компонента концепта “idleness” в следующих строках этого же стихотворения: “*And Pleasure is a wanton trout, An ye drink it a’, ye’ll find him out. Then gudewife, &c.*” – (Ловлю я радости в вине, Но лучшие живут на дне!) (перевод С.Я. Маршака). Данный тип метафоры эксплицирован зоонимом “a wanton trout” (рус. «резвая форель»). Использование зооморфного символа в стихотворении не случайно. Опорным словом в структуре данной метафоры является “pleasure” (рус. «развлечение, наслаждение»). Развлечением может быть и длительная ловля рыбы, живущей в отдалённых глубоких водоёмах. В данном примере сопоставление пьянства с ловлей форели ярко живописует образ праздно проводящего время человека, развлекающегося пьянством и получающего удовольствие от распития спиртного.

Атрибут праздности (“idleness”) главного героя в стихотворении Р. Бёрнса «Я вам не священник» – это бутылка со спиртным, наподобие той, что у него в руке: “*But a club of good fellows, like those that are here, And a bottle like this, are my glory and care.*” – (Друзей закадычных шальная орава, И в этой бутылки - забота и слава.) (перевод

Ю.В. Князева). Артефактная метафора образно иллюстрирует эмоциональное состояние протагониста, стиль его жизни на примере данного эпизода. Ценностным ориентиром, «триумфом и заботой» для главного персонажа данного стихотворения является содержимое бутылки.

В следующем фрагменте этого же произведения артефактная метафора актуализирует важный образ – образ той же бутылки: *“I found that old Solomon proved it fair, That a big-belly’d bottle’s a cure for all care.”* – (Старик Соломон подсказал мне ответ: В пузатой бутылке – лекарство от бед.) (перевод Ю.В. Князева). Психологическая ценность содержания бутылки для жизни протагониста передаётся поэтом посредством использования положительно оценочных эпитетов *“big-belly’d”* (рус. «большая, пузатая»). В данном случае отмечаем антропоморфный признак бутылки – «пузатость». Как и в предыдущем фрагменте, содержимое бутылки для протагониста жизненно необходимо потому, что является для него «лекарством от всех забот», главной ценностью, смыслом и источником жизни.

Резюмируем изложенное выше.

Среди фигур речи, используемых в стихотворениях шотландского поэта Роберта Бёрнса, метафора является одним из важнейших способов объективации индивидуально-авторских концептов.

Концепт *“idleness”* (лень /праздность) обладает ярко выраженной отрицательной авторской оценкой.

В выявленных нами метафорах, вербализовавших *“idleness”* (лень /праздность) как базисный концепт в поэзии шотландского автора, актуализированы важные для Роберта Бёрнса образы. В концепте *“idleness”* Р. Бёрнса выявлены образы звёзд и луны, восходящего солнца, святого источника и резвой форели.

В индивидуально-авторском концепте *“idleness”* ценностный компонент ярко выражен – лень и праздность осуждаются в произведениях Р. Бёрнса.

Список литературы:

1. Алефиренко, Н. Ф. Современные проблемы науки о языке: учеб. пособие. М. : Флинта ; Наука, 2005. 416 с.
2. Ашихманова, Н. А. Трансформация ценностей в индивидуаль-

List of literature

1. Alefirenko, N. F. Sovremennye problemy nauki o jazyke: ucheb. posobie. M. : Flinta ; Nauka, 2005. 416 s.
2. Ashihmanova, N. A. Transformacija cennostej v individual'no-

- но-авторской концептосфере (на материале произведений Джона Барта): дис. ... канд. филол. наук. Волгоград : Перемена, 2009. 174 с.
3. Красавский, Н. А. Метафорическая репрезентация концепта “одиночество” в романе Германа Гессе “Степной волк” // Рефлексии. Журнал по философской антропологии. 2010. № 2. С. 118–133.
4. Поповская (Лисоченко), Л. В. Лингвистический анализ художественного текста в вузе. Ростов н/Д., 2006. 512с.
5. The Complete Works of Robert Burns, with glossary translation of harder Burns words into German, French, Spanish, and American [Электронный ресурс]. URL: <http://www.robertburns.org/works/>
- avtorskoj konceptosfere (na materiale proizvedenij Dzhona Barta): dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd : Peremena, 2009. 174 s.
3. Krasavskij, N. A. Metaforicheskaja reprezentacija koncepta “odinochestvo” v romane Germana Gesse “Stepnoj volk” // Refleksii. Zhurnal po filosofskoj antropologii. 2010. № 2. S. 118–133.
4. Popovskaja (Lisochenko), L. V. Lingvisticheskiy analiz hudozhestvennogo teksta v vuze. Rostov n/D., 2006. 512s.
5. The Complete Works of Robert Burns, with glossary translation of harder Burns words into German, French, Spanish, and American [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://www.robertburns.org/works/>

НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОГРЕСС КАК КАТЕГОРИЯ НАУЧНО-ФАНАСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Л. М. Рыльщикова, К. В. Худяков

В статье описана связь научно-технического прогресса с научно-фантастическим дискурсом.

Ключевые слова: дискурс, научная фантастика, научно-технический прогресс.

Научно-технический прогресс (НТП) – понятие достаточно молодое по меркам исторической науки. Принято считать, что до определенного исторического момента научный прогресс и технический прогресс проистекали раздельно, пересекаясь мало. Согласно одному из определений, *«материальное производство медленно эволюционировало преимущественно за счёт накопления эмпирического опыта... Наряду с этим шёл столь же медленный прогресс в научно-теоретических знаниях о природе, которые ... не оказывали постоянного и сколько-нибудь существенного влияния на производство... В 16 в. нужды торговли, мореплавания, крупных мануфактур потребовали теоретического и экспериментального решения целого ряда вполне определённых задач. Наука в это время ... обращается к практике. Компас, порох и книгопечатание ... были тремя великими открытиями, положившими начало прочному союзу научной и технической деятельности»* [1]. Данное описание НТП взято в «Яндекс.Словари» из Большой Советской Энциклопедии (БСЭ) (3 издание, 1969–1978 г.). В русскоязычном сегменте Интернета присутствуют и другие определения НТП, например, [2], но в целом, не считая небольших модификаций, это текст из БСЭ. Критике в этом кратком описании сущности может быть подвергнуто разве что двойное упоминание слова «медленный», которое может привнести эмоциональную окраску историческим временам до НТП как непрогрессивным.

НТП оказался тесно связан с явлением научно-фантастического дискурса. Определение научно-фантастического дискурса и его характерные особенности были установлены автором в работе [3]. В частности, к области действия этой культурной и коммуника-

тивной сущности относится вся литература в жанре фантастики; с некоторыми условиями – кинематограф этого жанра; критические статьи к книгам, рекламные тексты, отнесенные к ним; отзывы поклонников художественных произведений, оставляемые на тематических ресурсах. То есть существует значительный объем оригинальных (и вторичных, цитируемых) текстов, в которых так или иначе упоминается фантастическое, то есть явления, обстоятельства или человеческие изобретения, которые рядовой человек (клиент научно-фантастического дискурса) не имеет возможности наблюдать в объективной реальности. Авторы данной статьи поставили себе задачу выяснить, какое количественное отношение категория научно-технического прогресса имеет в области научно-фантастического дискурса. Иначе говоря, насколько велико в общем количестве фантастических произведений фантастики «прогрессивной», которая вызывает у клиента дискурса, читателя или зрителя отклик, формирующий положительное отношение к НТП.

Объект исследования – корпус *изданных* научно-фантастических произведений. Количество изданных книг (или выпущенных в прокат фильмов), отнесенных к жанру фантастики, может быть выражено численно. Эта задача представляется объемной и трудной, но она в принципе реализуема, так как все художественные книжные издания имеют обязательный библиотечный экземпляр и запись в базе данных, которая доступна публично (например, поиск по каталогу на сайте Российской Государственной Библиотеки). В то же время критические статьи и отзывы отдельных пользователей Интернета не включаются в оценку, поскольку методика их подсчета даже отдаленно не может быть представлена, так как количество и качество этих единиц дискурса слишком непостоянно. Во-первых, площадок для высказывания своего мнения слишком много: например, темы на форумах и сообщения отдельных пользователей могут как просуществовать годами, так и быть быстро удалены. Ценность отдельных сообщений также величина, которая не может быть оценена количественно: сообщение может содержать как довольно развернутый личный отзыв о произведении (не сопоставимый, тем не менее, со статьей профессионала), так и бессмысленную запись с нулевой ценностью в духе «Это мне понравилось». Плюс отсутствие редакторского и корректорского контроля означает низкое орфографическое и стилистическое качество подобных «креативов».

Массив существующей в настоящее время фантастической литературы настолько велик, что она де факто разделена на субжанры. Разделение произошло по нескольким направлениям, которые подробно описаны в работе [4].

Самое давнее разделение фантастики в целом: отделение субжанра фэнтези. Если посмотреть на историю развития фантастики, то изначально она представляла собой то, что сейчас принято называть **hard science fiction**, **«твердой» научной фантастикой (НФ)**: такие авторы как Жюль Верн, Герберт Уэллс, Александр Беляев – наиболее яркие ее представители. Самая ранняя НФ была неразрывно связана с НТП, являлась своеобразным гимном ему. Фантастика подобного духа существовала всегда: А. Азимов, Р. Хайнлайн, А. Кларк, Г. Гаррисон, А. и Б. Стругацкие прославили этот жанр надолго и у них есть много современных продолжателей: Д. Брин, Р. М. Аллен, Й. Дуглас, В. Виндж, С. Лукьяненко, В. Головачев, А. Зорич. Разумеется, это лишь малая часть работающих в данном направлении авторов. Как правило, пишут твердую НФ поборники прогресса и они хотели бы, чтобы их произведения вызвали отклик толка: я хотел бы жить в таком будущем, или воспользоваться таким изобретением, или исследовать что-то похожее.

Если говорить о твердой НФ в целом и ее отношениях с категорией «НТП», то это своеобразный эталон «прогрессивности», точка отсчета, от которой можно рассматривать относительную прогрессивность других субжанров фантастики. Так как НТП подразумевается неотъемлемой частью НФ-произведений, то отношение НФ к НТП можно назвать активно-положительным.

Произведения киберпанка, дизель- и стимпанка, равно как и более экзотические клок-, стоун-, био- и нанопанк, объединяемые под общим понятием «таймпанк», являются частью НФ и по отношению к НТП имеют менее интенсивную, но все же положительную окраску: например, в стимпанке рассматриваются альтернативные варианты развития общества, в котором главенствующей технологией является паровая машина. Описывается именно развитие, прогресс, пусть и на другой технологической базе, нежели в объективной реальности.

Литература фэнтези, хотя и описывает вымышленную фантастическую реальность, определенно не является гимном НТП. Миры «меча и магии» (очень распространенный рекламный штамп) определенно не подразумевают положительного отношения к НТП и

культивируют идею, что жизнь в средневековой феодальной (а то и рабовладельческой) общественной формации не то чтобы более прогрессивна, но более правильна, естественна, интересна. Здесь фокусом интереса становится не новое открытие, исследование или просто жизнь в будущем, но такие понятия как героизм, подвиг, битва, миссия, просто путь. Больше всего это похоже на исторический роман в непривычных декорациях, своеобразное альтернативное прошлое. Субжанру фэнтези не чужды штампы, которые даже успевают надоесть. Пример: неологизм «эльфятина», появившийся на страницах журнала «Мир фантастики» [5].

За типичным для фэнтези антуражем подвигов, воинской славы и магии как правило забывается экономическая база, на которой основано общество: какова эффективность цехового строя и ремесел, каков уровень жизни подавляющего большинства населения, авторам как будто не нужны достижения медицины, без которых боевые потери в эпических сражениях фатально возрастают. То есть внимание читателя занято откровенно отставшим в развитии миром (пусть и вымышленным). Фэнтези и НТП антагонистичны. Точнее, почти несовместимы, т.к. существует специфический субжанр «технофэнтези», где в антураже «мира меча и магии» присутствуют элементы НТП. В целом отношение фэнтези к НТП можно охарактеризовать как пассивно-отрицательное. То есть прогресс напрямую не критикуется, но его упоминание в рамках произведения подразумевает, что его польза для общества поставлена под сомнение.

Так как основной задачей художественной литературы считается развлечение читателя, то это не могло породить специфических жанров НФ, в которых научная часть ощутимо ослаблена в пользу приключенческой составляющей. Это космо- и хроноопера, то есть произведения о приключениях в далеком космосе и в разных временах, от далекого будущего до доисторического прошлого. По отношению к НТП эти жанры занимают пассивно-благожелательную позицию. Отрицательную они занимать не могут: не позволяет антураж. Если бы не НТП, приключения в космосе и путешествия на межзвездные расстояния подменились бы обыкновенным вестерном, а путешествия во времени были бы просто невозможны, т.к. для их осуществления используется машина времени, которую невозможно создать без предварительного этапа развития технологий.

Отдельного упоминания заслуживает альтернативная история (АИ), которая все чаще удостаивается отдельных стеллажей в книж-

ных магазинах. Эта литература не обладает декорациями суховатой НФ, романтической космооперы, запутанной хронооперы (хотя зачастую примыкает к ней), но требует знания деталей исторического процесса в отдельно взятых странах, быта людей и уровня технологий. АИ предъявляет повышенный уровень знаний именно об объективной реальности, в сравнении с которой умозрительно строится альтернативная. НТП в альтернативной истории присутствует как данность, свойственная реальному наблюдаемому миру, большинство произведений АИ описывают прогресс (зачастую, не только научно-технический, но и общественный), идущий ускоренными темпами, поэтому отношение этого жанра к НТП также можно считать положительным.

Такое же отношение к НТП демонстрирует литература, посвященная «параллельным» мирам (или даже реальностям). Там так же требуется знание базовых вещей, свойственных реальному миру, а прогресс представляется переменной величиной, где-то ускоренной, где-то замедленной, но ему уделяется повышенное внимание, так как он оказывает существенное влияние на общество.

Пренебрегает НТП и его общественной ролью мистическая литература, которую формально можно отнести к фантастике как к литературе о необычном, не имеющем места в объективной реальности. Отношение к категории НТП оказывается таким же, как у фэнтези: пассивно-отрицательным.

Субжанров фантастики, в которых наблюдалось бы подчеркнуто отрицательное отношение к НТП, не существует. Даже постапокалиптика, демонстрирующая гибель цивилизации от применения оружия массового поражения, насквозь пронизана тоской выживших по «золотому веку», когда технологии обеспечивали безбедное и комфортное существование. Говоря об отрицательном отношении к НТП, авторы подразумевают своеобразную «измену» делу твердой НФ отделившихся от нее жанров.

Оценивая в целом жанры или даже творчество отдельных авторов в рамках изданных литературных произведений, предлагается использовать своеобразный «коэффициент прогрессивности» научно-фантастического дискурса как отношение общего числа произведений, несущих положительную оценку НТП, к числу произведений, не обладающих таким свойством. В силу субъективности оценки, насколько «прогрессивно» отдельное произведение, изначально предлагается ограничиться бинарной оценкой: «прогрессивно» и «не прогрессивно».

Использование этого коэффициента дает возможность количественно оценить степень влияния фантастической литературы на НТП в рамках (по возрастанию сложности) отдельного издательства, региона, страны, языковой общности.

Список литературы

1. Научно-технический прогресс // БСЭ. Яндекс. Словари. URL: <http://slovari.yandex.ru>.
2. Научно-технический прогресс (НТП). URL: <http://www.psychology.su/slovar>.
3. Рьльщикова, Л. М. К определению статуса научно-фантастического дискурса // *Lingua mobilis*. Научный журнал. 2007. №2. С. 44–50.
4. Рьльщикова, Л. М. Типология жанров современного научно-фантастического дискурса // Изв. Самарск. науч. центра Рос. акад. наук. 2011. Т.13. №2. С.193–195.
5. На злобу дня. Чёртова дюжина страшилок // Вера Камша. Мир фантастики и фэнтези. URL: <http://www.mirf.ru/Articles/art4020.htm>.

List of literature

1. Nauchno-tehnicheskij progress // BSJe. Jandeks. Slovare. URL: <http://slovari.yandex.ru>.
2. Nauchno-tehnicheskij progress (NTP). URL: <http://www.psychology.su/slovar>.
3. Ryl'wikova, L. M. K opredeleniju statusa nauchno-fantasticheskogo diskursa // *Lingua mobilis*. Nauchnyj zhurnal. 2007. №2. S. 44–50.
4. Ryl'wikova, L. M. Tipologija zhanrov sovremennogo nauchno-fantasticheskogo diskursa // Izv. Samarsk. nauch. centra Ros. akad. nauk. 2011. T.13. №2. S.193–195.
5. Na zlobu dnja. Chjortova djuzhina strashilok // Vera Kamsha. Mir fantastiki i fjentezi. URL: <http://www.mirf.ru/Articles/art4020.htm>.

**ЯЗЫКОВОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ТЕМЫ ДОБРА И ЗЛА В ЦИКЛЕ
ПРОИЗВЕДЕНИЙ К. С. ЛЬЮИСА «ХРОНИКИ НАРНИИ»**

О. А. Фролова

В статье автор обращается к теме добра и зла в жанре фэнтези и анализирует её языковое воплощение на примере цикла произведений К. С. Льюиса «Хроники Нарнии».

Ключевые слова: тема добра и зла, ирония, контраст, конфликт добра и зла.

Тема добра и зла находит своё отражение во многих произведениях мировой литературы, в том числе в жанре фэнтези, сформировавшемся относительно недавно, в XX веке. Вспомним ставшие популярными серии романов английских писателей Дж. Роулинг о Гарри Поттере («Harry Potter and the Philosopher's Stone», «Harry Potter and the Prisoner of Azkaban» и другие) [3] и Дж.Р. Р. Толкина «Властелин колец» («Lord of the Rings») [4] и американских писателей Р. Желязны «Хроники Амбера» («Chronicles of Amber») [5] и С. Майер «Сумерки» («Twilight», «New Moon» и другие) [2], где конфликт добра и зла является одной из ключевых тем.

В данной статье языковое воплощение темы добра и зла рассматривается на примере серии произведений английского писателя К.С. Льюиса «Хроники Нарнии» («The Chronicles of Narnia») [1], принесшей автору мировую славу. Серия состоит из семи книг, в которых рассказывается о приключениях детей в волшебной стране.

Рассмотрим отражение темы добра и зла в речи персонажей. С первых страниц книги «Племянник чародея» («The Magician's Nephew») [1. С. 5–96] мы знакомимся с дядюшкой Эндрю, которого не волнует никто и ничто, кроме себя. Достаточно вспомнить его рассказ об опытах на морских свинках: «My earlier experiments were all failures. I tried them on guinea-pigs. Some of them only died. Some exploded like little bombs... That's what the creatures were for. I'd bought them myself» [1. С. 15]. **Не беспокоиться он и судьбе Полли, таинственно исчезнувшей по его вине, ему её совсем не жаль:** «Leave the little girl to be eaten by wild animals or drowned or starved in Otherworld or lost there for good, if that's what you prefer. It's all one to me» [1. С.

16]. А вот подвергать опасности свою жизнь он и не думал: «Me? Me?... The boy must be mad! A man at my time of life, and in my state of health, to risk the shock and the dangers of being flung suddenly into a different universe? I never heard anything so preposterous in my life! Do you realize what you're saying? Think what Another World means – you might meet anything, anything» [1. С. 15].

Другой жестокий и беспощадный персонаж – Королева (Белая Колдунья) – с гордостью описывает свои злодеяния: «I have stood here (but that was near the end) when the roar of battle went up from every street and the river of Charn ran red... All in one moment one woman blotted it out for ever... I, Jadis the last Queen, but the Queen of the World» [1. С. 30].

Следует отметить, что у злодеев «Хроник Нарнии» много общего. И Королева, и дядюшка Эндрю склонны винить в своих поступках кого угодно, кроме себя. В гибели Чарна Королева обвиняет свою сестру, что автор отражает с долей иронии: «It was my sister's fault... She drove me to it. May the curse of all the Powers rest upon her forever! At any moment I was ready to make peace – yes and to spare her life too, if only she would yield me the throne. But she would not. Her pride has destroyed the whole world» [1. С. 30]. Ирония присутствует и в словах дядюшки Эндрю, обвиняющего Дигори в исчезновении Полли: «Perhaps before tea time you'd better drop in on Mrs Plummer and explain that she'll never see her daughter again; because you were afraid to put on a ring» [1. С. 16].

Они заносчивы, высокомерны и тщеславны: дядюшка Эндрю называет себя не иначе как «великий ученый» и «чародей, посвящённый в тайные науки» («the great scholar», «the magician», «the adept»), а свои опыты – «экспериментом века» («a great experiment»), Королева же, называя себя «владычицей мира» («the Queen of the World»), смысл существования народа Чарна видела только в том, чтобы исполнять ее волю («What else were they [people] there for but to do my will?»). Автор же сравнивает дядюшку Эндрю с букашкой, гусеницей («He seemed a little shrimp of a creature beside the Witch... you would never again be afraid of Uncle Andrew, any more than you'd be afraid of a worm after you had met a rattlesnake...») [1. С. 36] и весьма нелестно отзываясь о Королеве («Ho! Her-ipress, are you? We'll see about that... Three cheers for the Hempress 'Atch») [1. С. 47]. Иронию усиливает то, что Королева, упиваясь своим «величием», не сразу понимает, что люди просто насмеются над ней.

Сходство в речи двух персонажей замечает и Дигори, воспринимая это как ещё одно доказательство принадлежности Королевы к силам зла («Digory suddenly remembered that Uncle Andrew had used exactly the same words») [1. С. 31].

Много общего и у добрых героев произведения. Они склонны к жалости, состраданию («poor Mr Tumnus», «poor fellow»); признают свои ошибки («I really am sorry about what happened in the waxworks room» [1. С. 38], «he was very sorry for it afterwards (and so were a good many other people)» [1. С. 27]) и готовы нести ответственность за свои поступки («Are you ready to undo the wrong that you have done to my sweet country of Narnia on the very day of its birth? – Yes» [1. С. 75]).

Описания природы играют важную роль в раскрытии темы произведения. Конфликт добра и зла и контраст между ними подчёркивается состоянием окружающего мира: «It was a full moon and, shining on all that snow, it made everything almost as bright as day – only the shadows were rather confusing» [1. С. 143], «...they shone in the moonlight and their long shadows looked strange on the snow » [1. С. 144] (контраст света и тени); «a great, red sun, far bigger than our sun» [1. С. 31], «the sun... so big, so red, and so cold», «...it's [the sun] smaller and yellower. And it gives a good deal more heat» [1. С. 32] (контраст по цвету и размеру); «The wind that blew in their faces was cold, yet somehow stale» [1. С. 29], «A light wind, very fresh, began to stir» [1. С. 54] (контраст оттенков значения) и т.д.

Граница между добром и злом в произведении чётко обозначена. И герои, несмотря на многочисленные сомнения в правильности принятых решений и совершаемых поступков («...which is the right side? How do we know that the Fauns are in the right and the Queen... is in the wrong?» [1. С. 128]), уверены в выборе, продиктованном добрыми намерениями («And he thought then, as he always thought afterwards too, that he could not decently have done anything else» [1. С. 17]).

Идея победы добра над злом подчёркивается на протяжении всего произведения. Герой книги «Племянник чародея» с самого начала в этом не сомневается: «I suppose all the old fairy tales are more or less true. And you're simply a wicked, cruel magician like the ones in the stories. Well, I've never read a story in which people of that sort weren't paid out in the end, and I bet you will be. And serve you right» [1. С. 16]. Не остаётся сомнений и у дядюшки Эндрю, который пришёл в ужас при мысли о неминуемом наказании: «Of all the things Digory had said this was the first that really went home. Uncle Andrew started and

there came over his face a look of such horror that, beast though he was, you could almost feel sorry for him» [1. С. 16 – 17]. Добро побеждает и в душе горько раскаивающегося фавна Тамнуса («I'm crying because I'm such a bad Faun... My old father... would never have done a thing like this» [1. С. 104]), и даже в дядюшке Энрю, который «к старости стал **куда добрее и приятней**» («**Uncle Andrew... had learned his lesson**, and in his old age he became a nicer and less selfish old man than he had ever been before» [1. С. 96]).

Список литературы

1. Lewis, C. S. The Chronicles of Narnia. N.Y. : Harper Collins Publishers, 2010.
2. Meyer, S. Twilight Saga Collection. N.Y. : Little, Brown and Company, 2009.
3. Rowling, J. K. Harry Potter Boxed Set: Books 1–7. N.Y. : Scholastic, 2009.
4. Tolkien, J. R. R. Lord of the Rings. Box Set: Books 1–3. N.Y. : Harper Collins Publishers, 1999.
5. Zelazny, R. Chronicles of Amber. L. : Orion Books, 2008.

**ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ
ПЕРСОНАЖА БЕНДЖАМИНА КОМПСОНА
КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ ИДЕИ АВТОРА**

А. С. Шевченко

Статья посвящена описанию языковой личности героя романа У.Фолкнера «Шум и ярость» Бенджамина Компсона. В статье выделяются и анализируются характерные особенности дискурса героя-повествователя, на основе изучения которых установлено, что уже в первой главе романа автору удалось раскрыть замысел и идею всего произведения.

Ключевые слова: У.Фолкнер, «Шум и ярость», Бенджамин Компсон, языковая личность, дискурс, внутренний монолог, «поток сознания», рассказчик.

Изучение языковой личности персонажа литературного произведения кажется условностью, т.к. за каждым персонажем стоит личность автора, однако, согласно В.В. Виноградову, такое исследование может быть результативным и способствовать соотношению языковых личностей персонажа и автора произведения. Более того, личность персонажа может выступать в качестве символа, передавать замысел автора.

Языковая личность персонажа художественного произведения может быть изучена на основе его дискурса, под которым Ю.Н.Караулов понимает «весь процесс говорения и зафиксированный за относительно длительный отрезок времени результат этого процесса». В роли такого дискурса может выступать вся совокупность высказываний одного персонажа художественного произведения [2. С. 238]. Дискурс персонажа может включать как произнесенную, так и внутреннюю речь, основными формами которой являются внутренний монолог и «поток сознания», которые используются для передачи внутреннего состояния героя.

Большие возможности для изучения языковой личности представляет роман У.Фолкнера «Шум и ярость». Писатель пользуется приемом «потока сознания», а также вводит четырех различных повествователей на протяжении всего произведения: Бенджамина,

Квентина и Джейсона Компсонов. События четвертой части рассказаны от третьего лица, но даны через восприятие Дилси, черной служанки в доме Компсонов, поэтому эту часть иногда называют «рассказом Дилси».

Первоначально, роман задумывался писателем как повествование только от лица Бенджамина Компсона. Впоследствии У.Фолкнер говорил: «Как много я могу извлечь из идеи сосредоточенной на самой себе невинности, если один из детей будет полностью невинен, т.е. будет идиотом» [1. С. 114].

В первой части романа рассказчиком выступает Бенджамин – психически нездоровый человек, немой от рождения, что, как кажется, делает изучение его дискурса еще более условным. Однако этот дискурс вполне информативен. Он представляет собой внутреннюю речь героя в прямом и переносном смысле, является отличным зеркалом всех мыслей Бенджи и речи остальных персонажей, в связи с чем, эта часть романа выступает как самое точное и беспристрастное воспроизведение событий романа, что в свою очередь обеспечивает более полное понимание идеи автора.

Заболевание Бенджи повлекло за собой нарушения когнитивных функций, что, в свою очередь, обуславливает особенности повествования героя. Лексический уровень отличается отсутствием существительных, обозначающих отвлеченные, абстрактные понятия, широко распространены глаголы, обозначающие чувства восприятия (see, hear, smell, feel): «Caddy smelled like trees in the rain» [3. С. 17]. Бенджамину незнакома причинно-следственная и временная связь событий. Особенность описания действительности заключается в точном непрерывном воспроизведении всех событий, отсутствии логических связей, опущении речевых элементов и смешении различных типов восприятия:

«I couldn't see it (slipper) but my hands saw it and I could hear it getting night, and my hands saw the slipper but I couldn't see myself, but my hands could see the slipper and I squatted there, hearing it getting dark» [3. С. 70].

«I couldn't feel the gate at all, but I could smell the bright cold» [3. С. 4].

Бенджамин Компсон описывает свой мир, центром которого является его сестра Кэдди. Она – единственный персонаж романа, способный испытывать чувство любви, а Бенджи выступает в роли того, на ком проверяется человеческая способность к бескорыстной любви и состраданию. Его детское сознание не знает денег, притвор-

ства, лжи, и в этом смысле он совершенно невинен, для него важны отношения, в основе которых лежат чувства симпатии, привязанности, любви, отношения, на которые не способны остальные члены семьи. Окружающая его действительность строится вокруг нескольких ключевых для него объектов «кэдди», «луг», «огонь», «туфелька», которые неразрывно связаны друг с другом в сознании Бенджи с воспоминаниями о сестре.

После ухода Кэдди из семьи, луг остается для него каждодневным напоминанием о ней. Гуляя вдоль забора, он слышит, как игроки в гольф называют мальчиков, таскающих за игроками набор клюшек, «кэдди», слово, которое ассоциируется у него с именем любимой сестры, и от нахлынувших воспоминаний ему становится тоскливо, и он начинает плакать.

«The man said ‘Caddie’ up the hill.

‘What he moaning about now.» [3. С. 15].

Огонь также неразрывно связан в его сознании с Кэдди. Будучи не в состоянии понять до конца, что такое огонь, он обжигает себе руку.

«The long wire came across my shoulder, and the fire went away. I began to cry. I put my hand to where the fire had been. ‘Catch him.’ Dilsey said. My hand jerked back and I put it in my mouth and Dilsey caught me... ‘He just burnt his hand a little.’ Dilsey said.» [3. С. 57].

Бенджи любит смотреть на огонь, потому что когда-то они вместе с сестрой сидели у камина:

«And then her head came into my lap and she was crying, holding me, and I began to cry. Then I looked at the fire again and the bright, smooth shapes went again» [3. С. 55].

А когда Кэдди не стало рядом, напоминанием о ней служила туфелька (“slipper”), с которой герой не расстанется, сидя у камина:

«The fire went behind me and I went to the fire and sat on the floor, holding the slipper» [3. С. 59].

Даже за стол Бенджи садится, держа в руках туфельку:

«Has he got to keep that old dirty slipper on the table, Quentin said» [3. С. 68].

Предмет (туфелька Кэдди), звук (выкрикиваемое игроками в гольф слово “кэдди”) или запах (“Кэдди пахла деревьями”) имеют в сознании героя настолько устойчивые ассоциации, что образ сестры, конкретная сцена из прошлого молниеносно встают перед его внутренним взором. Таким образом, первая часть романа, переданная

через восприятие Бенджи, разбивается на мелкие фрагменты. То, что сначала кажется хаотичным, постепенно складывается в определенную картину, в определенный мир, в котором живет Бенджамин. Сквозь путаницу его воспоминаний пробивается одно, более или менее определенное чувство, – тоска по прошлому, которое олицетворяется для него в образе давно ушедшей из семьи Кэдди. Любое отклонение от привычного ритма жизни повергает его в состояние паники, истерики – герой запрограммирован на определенное поведение силой привычки. Например, в конце книги реакция Бенджи на отклонение от привычного маршрута поездки повергает его в состояние ужаса:

«For an instant Ben sat in an utter hiatus. Then he bellowed. Bellow on bellow, his voice mounted, with scarce interval for breath. There was more than astonishment in it, it was horror; shock; agony eyeless, tongueless; just sound, and Luster's eyes backrolling for a white instant. «Grat God,» he said. «Hush! Hush!»... Ben's voice roared and roared. Queenie moved again, her feet began to clop-clop steadily again, and at once Ben hushed. ... each in its ordered place» [3. С. 321].

Фраза **“each in its ordered place”** является финальной, она завершает повествование в четвертой части романа и находится в сильной позиции. Это позволяет нам говорить о ней применительно ко всему произведению. Герои живут в своем собственном мире, упорядоченном согласно их желаниям, они не двигаются вперед и всячески противятся этому движению, как и любым изменениям.

История, рассказанная Бенджамином Компсоном, показывает, что герои романа, и он в том числе, осознают происходящую с ними, с их семьей деградацию, пытаются этому противостоять, но у них ничего не выходит. В этом смысле неведение Бенджи, его психическая недостаточность, выступает как способ борьбы со временем, с переменами, которые оно приносит. И закрытый мир, в котором живет Бенджи, тот порядок, который кажется незыблемым, – иллюзия. Это всего лишь невозможность что-либо изменить, и незнание других форм существования.

Для персонажа Бенджамина характерна особая направленность в прошлое, что находит выражение в воспоминаниях героя. Они составляют основную часть повествования и раскрывают процесс вымирания семьи. Через героя Бенджамина Компсона, символизирующего физическое вымирание рода, автор показывает читателю процесс разрушения и вырождения аристократической семьи, не

сумевшей приспособиться к изменениям, принесенным временем. Падение же дома Компсонов в свою очередь является символом падения целого класса и пласта культуры в истории страны.

Список литературы

1. Грибанов, Б. Т. Фолкнер. М. : Молодая Гвардия, 1976. 352с.
2. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М. : Едиториал УРСС, 2004. 264с.
3. Faulkner, W. The Sound and the Fury. L. : Vintage, 2004. 326 p.

List of literature

1. Gribanov, B. T. Folkner. M. : Molodaja Gvardija, 1976. 352s.
2. Karaulov, Ju. N. Russkij jazyk i jazykovaja lichnost'. M. : Editorial URSS, 2004. 264s.
3. Faulkner, W. The Sound and the Fury. L. : Vintage, 2004. 326 p.

МИФОЛОГИЧЕСКИЙ ХРОНОТОП КАК СВЯЗЬ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ

Н. В. Шестеркина

Мифологический хронотоп рассматривается как взаимосвязь пространства и времени (на примере многих народов). Исследуется лунная и солнечная ориентация, анализируются метафорические и метонимические модели вербального выражения хронотопа.

Ключевые слова: мифосознание, восприятие, мифологический хронотоп, синкретизм, Солнце, Луна, стороны света, времена года.

Мифологический хронотоп (ср. понятие хронотопа в работе Бахтина [4. С. 234]) характеризуется следующим образом: время бесконечно – циклично, дви-жется по спирали; пространство мифа локально: здесь и сейчас. Носитель мифа – в центре, за «периферией» – «чужое» пространство [14. С. 13]. Несмотря на цикличность времени мифа, оно «не топчется по кругу». В мифологическом времени С. Ю. Неклюдов выделяет три временных пласта: давно прошедшее, или собственно мифологическое время (архаические мифы); историческое время, сообщения о котором исходят из более или менее реальных источников (устных или письменных); недавнее, «вчерашнее» время.

Пространство – локус, в котором разворачивается жизнь природы и чело-века, оно «вместилище» жизни, тогда как время – сама жизнь, однако ее тече-ние уподобляется движению предмета / человек) в пространстве (время *идет, наступает, проходит, приближается, тянется* и т. п.) [16. С. 8]. По словам В. Н. Топорова [17. С. 232–233], «в мифопоэтическом хронотопе время сгущается и становится формой пространства». «Пространство же, напротив, “заражается” внутренне интенсивными свойствами времени», «втягивается в его движение, становится неотъемлемо укорененным в разворачивающемся во времени мифе, сюжете». Э. Л. Львова и др. отмечают: «В мифах о первотворении расчленяется Хаос, но само представление о Хаосе должно быть результатом предшествующих сложных мыслительных операций. Результатами операции отделе-ния ста-новятся пространство и время: мир обретает меру и ритм.

Он становится дос-тупным счету, измерению, в конечном итоге – познанию» [10. С. 99]. Х. Ройтер писал: «Время для исследователя религии предстает тесно связанным с пространством. Оба дают возможность проявлению религиозного, оба служат отграничению сакрального от профанного» (Reuter Н. 1941) [цит. по: 15. С. 619].

Попытки создания временной фиксации (календарей) возникли очень дав-но; уже в конце нижнего палеолита обнаруживаются знаки на различных предметах – зарубки, насечки, точки, фигуры типа креста, круга и четырехугольника, которые исследователи относят к календарным графикам [19. С. 8]. Многие ученые считают, что пространственные представления генетически более ранние, чем временные. Е. М. Мелетинский [12. С. 217] отмечал, что «более четкая пространственная модель космоса в развитых мифологиях коррелирует с менее четким представлением о границах мифического времени; возникает своего рода “соотношение неопределенности”, в том смысле, что взаимосвязанные и взаимоотражающие аспекты – спатильный [пространственный] и темпоральный – находятся между собой в отношении дополнительности».

Представления о пространстве возникли раньше временных. А. В. Подосинов отмечает, что на уровне онтогенеза это выражается в том, что ребенок сравнительно поздно приобретает представление о времени. М. Д. Ахундов замечает: «Возможно, это связано с особенностью процесса эволюции, развившей чувство пространства раньше чувства времени. Это сказывается и в том факте, что очень долго ребенок, представляя время, фактически оперирует пространственными отношениями» [2. С. 31]. Е. С. Кубрякова пишет, что обращение к онтогенезу помогает понять, что восприятие того, ЧТО и ГДЕ, т. е. пространства, начинается, по всей видимости, не столько с восприятия лиц или предметов, окружающих ребенка, сколько с восприятия ДВИЖЕНИЯ или, точнее, + – ИЗМЕНЕНИЯ. Как указывает А. В. Запорожец, «без участия движения наши ощущения и восприятия не обладали бы качеством предметности», да и в формировании перцептивного образа предмета решающую роль играют именно движения (А. В. Запорожец. Избранные психологические труды. Т.1. М., 1986. С. 132, 154 и сл.). В качестве предметов ребенок рассматривает пучок ощущений, характеризующийся конкретностью и физической определенностью, гештальтными свойствами, т.е. целостностью, перцептуальной наглядностью и выделенностью из среды, а, главное, как это считал Ж. Пиаже, своей

«консервативностью» – стабильностью во времени и пространстве, тождественностью самому себе в наблюдаемые интервалы времени [9. С. 89].

Лат. *finis* означает пространственный «конец», «край», «предел», «границу» и временной «конец», «завершение» [15. С. 620]. О «специализации» времени и «темпорализации» пространства в древнегерманских языках пишет Т. В. Топорова: «Неразрывность пространства и времени в архаической модели мира проявляется в их способности к перетеканию, взаимопроникновению, перевоплощению друг в друга» [18. С. 20–22]. По А. Я. Гуревичу, в средневековой Европе «время воспринималось в значительной степени пространственно». Он отмечает, что «пространство в средние века понималось особым образом – об этом свидетельствует и то, что такого понятия не существовало: *spatium* имело иной смысл – протяженность, “промежуток”, *locus* же означало место, занимаемое определенным телом, а не абстрактное пространство вообще» [6. С. 19, 189].

Цикличность времени соответствует в графическом представлении кругу, а пространство – квадрату, часто со вписанным в него крестом. Т. к. круг считался символом вечности и одновременно символом Вселенной, он нередко уравнивался с понятием времени. Ср. да. *mael* «время», но ирл. *meall* «круг»; алб. *kohë* «время», но греч. *κυκλος* «круг», ди. *çakra-* «круг»; лтш. *mēts* «время», лит. *metas* «год», но ди. *mandala-* «круг»; да. *Prag* «время», но греч. *στρογγυλος* «круглый»; ди. *kala-* «время» (**kel-*), но рус. *колесо*, греч. *καιρος* «время»; ие. **çermen* «время», но др.-сев. *Valr* «круглый» (**çer-/çel-*) [11. С. 91].

Для А. В. Подосинова закономерно, что лат. *tempus* – «время» – этимологически родственно лат. *temp-lum* – храм, пространство на земле и на небе, сакрально ограниченное авгуром [21. С.50–53]. Однако С. Вайншток не видит семантической связи между временем и *temp-lum* [22. С. 103]. О существовании в индоевропейских языках связи между понятием времени и места см.: [11. С. 93]: ие. **çet-* «время», но лтш. *vietà* «место»; да. *tid* «время», но да. *sted* «место»; да. *faece* «промежуток времени», но лат. *pagus* «местность», ие. **pak-* «обносить кольями»; лтш. *mēts* «время», но рус. *место* (ср. лит. *misti* «питаться», лит. *mi-etas* «кол»); лат. *tempus*, но греч. *τοπος* «место»; лат. *mora* «время», но нгреч. *με-ρος* «место», «местность»; дрсев. *foeri* «время», гот. *Beihis* «время», но да. *tig* «поле, свободное пространство»; да. *sael* «время», но сер.-сл. *село* «поле, поля-на».

В древнем Китае восток ассоциировался с весной, юг с летом, запад с осе-нью, а север с зимой, что, по Фр. Рёку, представляет собой не только «ein Beispiel für Ortung im Raume», но и «ein Beispiel für Ortung in der Zeit» [21. С. 261].

Представление о времени порождено, в частности, годовым движением Солнца, месячным движением Луны и ежедневным движением Солнца по земному небосклону (естественно, видимое, а не реальное движение). По этим движениям человек с древнейших времен научился различать год, месяц, сутки и время суток. Но и страны света и их различие обязаны восходу и заходу солнца и его движению во время дня по небосклону [15. С. 623]. Сама номинация стран света часто отражает временные ориентиры. Слово *северный* часто выступает как «полуночный», а *южный* – как «полуденный». Ср. также лат. *meridies* – «полдень» и «юг»; нем. *Morgen, Mittag, Abend, Mitternacht*. Встречается обозначение стран света и по временам года: лит. *žiemis* переводится как «зима», и как «север». Можно констатировать, что в огромном количестве культур проявлением единства представлений о времени и пространстве была тесная связь четырех стран света и четырех времен года [5. С. 108–118].

Важным временным ориентиром и мерилom времени служили изменения луны в течение месяца. Лунный календарь, деливший год на вполне обозримые отрезки времени, возник в большинстве архаических культур, возможно, раньше солнечного, во всяком случае, можно говорить о его преобладании [7. С. 5]. Б. А. Фролов полагает, что именно с движением Луны сопряжены самые древние календарные единицы, а первобытная мифология мира к Луне в целом обращается гораздо чаще, чем к Солнцу [19. С. 12]. Это обстоятельство накладывало отпечаток на характер восприятия стран света и последовательность их перечисления. По Ф. Рёку [21. С. 255–302], изначально у человечества была ориентационная практика, основанная на наблюдении за месячным движением луны. Зарождение месяца на западе, увеличение вплоть до полнолуния на юге и затем уменьшение к востоку, где он пропадает (на севере месяц не появляется совсем), давала опору для ориентации по странам света. Эта лунарная ориентация приводила к перечислению стран света против движения солнца. Затем эту систему вытеснила и заменила солярная, основанная на ежедневном движении солнца, восходящего на востоке и движущегося через юг на запад. Этому движению соответствует перечисление стран света от востока к северу по движению

солнца («посолонь») [15. С. 624–625]. А. В. Подосинов ссылается при этом на представления енисейских селькупов, что солнце «ходит» на небе «слева», а месяц – «справа», причем левая сторона считается у селькупов светлой, правая – темной (Прокофьева Е. Д., цит. по: [15. С. 625]).

Итак, в различных культурах в основе перечислений стран света лежит лунная ориентация (древнеисландская), в других – солярная (китайская и древнемексиканская), третьи демонстрируют переходный этап от одной к другой. При лунной ориентации и отождествление возраста человека со странами света было по западно-восточному движению (рождение и детство на западе, зрелость на юге, старость на востоке, смерть на севере), в отличие от солярной, противоположной символики (восток – юность, юг – зрелость и т. д.) [15. С. 625]. Со временем солярный календарь вытеснил лунный: причиной послужили потребности усложнявшегося и производящего хозяйства, которые на-дежнее удовлетворялись с помощью ориентиров движения Солнца [19. С. 30].

В русских традициях известно соотношение сторон жилища с четырьмя сторонами света. С тем же ориентированием связана перекодировка пространственных отношений на временные: «изба повернута на лето» или «на полденную сторону». Т. о., устанавливается связь между севером, югом, востоком, западом; зимой, летом, весной, осенью и четырьмя сторонами дома. Соответствия данного типа представляют парадигмы, элементы которых выступают в качестве вариантов некоторого инвариантного значения. В славянской культурной традиции одну парадигму составляют такие признаки, как дом, юг (восток), лето (весна), белый (красный, светлый; ср.: *красная половина избы* или *светлая, летняя*, обращенная окнами на юг или восток), человек, чет, рай, солнце, день, правый, счастье, доля, жизнь; а другую – лес, север (запад), зима (осень), черный (темный), нечеловек, нечет, ад, месяц, ночь, левый, несчастье, недоля, смерть [3. С. 76]. Левая часть этих оппозиций оценивается положительно, правая – отрицательно, т. е. положительно коннотированы Восток и Юг, а отрицательно – Север и Запад. Противопоставление света и тьмы коренится в конечном итоге в обожествлении Солнца, характерном для мифологии всех народов.

Метафорические модели времени обнаруживаются также в вариантах, когда ассоциативно сближаются периоды суток и времен года, а также временные и невременные реалии, напр. ‘часть суток’/

‘время года’ → ‘сторона света’. Наименования сторон света мотивировались положением солнца на горизонте, также использовалась ориентировка по звездам, в некоторых случаях стороны света названы по времени суток: *полдень* (‘середина дня’) → *полдень* (‘юг’); *полночь* (‘середина ночи’) → *полночь* (‘север’); *закат* (‘заход или время захода солнца за линию горизонта’) → *закат* (‘запад’); *восход* (‘появление и время появления солнца над горизонтом’) → *восход* (‘восток’). У Даля находим *ночь* в значении ‘север’, *вечер* в значении ‘запад’, *утро* в значении ‘восток’ [1. С. 22].

До сих пор в сознании индивида время и пространство предстают как соотносимые явления. Данные физиологии и психологии убедительно показывают, что понятия пространства и времени настолько тесно связаны между собой в сознании человека, что в восприятии пространства мы констатируем элементы времени, а в восприятии времени обнаруживаем элементы пространства.

Многие предлоги и наречия, отражавшие пространственные отношения, приобретают позже дополнительно временной смысл (ср.: *перед, до, при, в*; нем. *vor, nach, in* и др). По И. М. Некипеловой [13. С. 730], словесный знак в средневековых текстах – семантическая синкрета, символ, на который ориентировано сознание. Соотношение символа как знака и семантического синкретизма как воплощенного в нем содержания создает установку на определенные синтаксические формы. В. В. Колесов отмечает, что в древнерусский период как основной семантический процесс выделяется метонимия, т. к. метонимический перенос типичен именно для устной речи, он отражает связь между объективно существующими явлениями, а не между признаками номинации (как метафора), и при этом осуществляется только контекстно, имеет множество типов, которые невозможно классифицировать достаточно полно [8. С. 153]. И. М. Некипелова [13. С. 731] выясняет, что для древнерусского периода было характерно расширение объема понятия за счет включения в значение слова метонимически образованных значений. С распадом первоначального синкретизма слова эти значения выступают в качестве значений метонимических дериватов. Те же процессы происходили, например, и в семантическом развитии слова *свѣтъ* в значении «земля, вселенная».

Итак, архаичный наблюдатель осваивал природу через ощущения. Между объективной реальностью и ее восприятием лежит «пропасть, называемая ‘бессознательным’». Выражением коллективного

бессознательного является миф. Основная черта мифосознания – синкретизм (неразличение, невыделение, слит-ность). В мифосознании материальное и идеальное, одушевленное и неодушевленное, человек и природа, часть и целое, субъект и объект, *пространство и время* не различались, воспринимались как единое целое.

Список литературы

1. Ахмерова, Л. Р. К вопросу о русской языковой картине времени // Русская и сопоставительная филология. Казань, 2004. С. 20–24.
2. Ахундов, М. Д. Концепции пространства и времени: истоки, эволюция, перспективы. М., 1982.
3. Байбурин, А. К. Ритуал в традиционной культуре: Структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов. СПб., 1993.
4. Бахтин, М. Формы времени и хронотопа в романе: очерки по исторической поэтике // Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет. М., 1975. С. 234–407.
5. Голан, А. Миф и символ. М., 1993.
6. Гуревич, А. Я. Категории средневековой культуры. М., 1972.
7. Календарь в культуре народов мира. М., 1993.
8. Колесов, В. В. О русизмах в составе древнерусских текстов // Древнерусский язык домонгольской поры: межвуз сб. Л. : ЛГУ, 1991. С. 121–155.
9. Кубрякова, Е. С. О понятиях места, предмета и пространства // Логический анализ языка: Языки пространств. М., 2000. С. 84–92.

List of literature

1. Ahmerova, L. R. K voprosu o russkojazykovoj kartine vremeni // Russkaja i sopostavitel'naja filologija. Kazan', 2004. S. 20–24.
2. Ahundov, M. D. Konceptii prostranstva i vremeni: istoki, jevoljucija, perspektivy. M., 1982.
3. Bajburin, A. K. Ritual v tradicionnoj kul'ture: Strukturno-semanticheskij analiz vostochnoslavjanskij obrjadov. SPb., 1993.
4. Bahtin, M. Formy vremeni i hronotopa v romane: ocherki po istoricheskoj pojetike // Bahtin M. Voprosy literatury i jestetiki: issledovanija raznyh let. M., 1975. S. 234–407.
5. Golan, A. Mif i simvol. M., 1993.
6. Gurevich, A. Ja. Kategorii srednevekovoj kul'tury. M., 1972.
7. Kalendar' v kul'ture narodov mira. M., 1993.
8. Kolesov, V. V. O rusizmah v sostave drevnerusskij tekstov // Drevnerusskij jazyk domongol'skoj pory: mezhvuz sb. L. : LGU, 1991. S. 121–155.
9. Kubrjakova, E. S. O ponjatijah mesta, predmeta i prostranstva // Logicheskij analiz jazyka: Jazyki prostranstv. M., 2000. S. 84–92.

10. Львова, Э. Л. Традиционное мировоззрение тюрков Южной Сибири. Новосибирск, 1988.
11. Маковский, М. М. Образ мира и миры образов // Маковский М. М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов. М., 1996. С. 13–30.
12. Мелетинский, Е. М. Поэтика мифа. М., 1976.
13. Некипелова, И. М. Метонимическая деривация в истории языка и ее роль в формировании языковой картины мира древних славян // Изменяющаяся Россия и славянский мир. Севастополь, 2009. С. 727–736.
14. Неклюдов, С. Ю. Структура и функции мифа // Современная российская мифология [сб. статей]. М., 2005.
15. Подосинов, А. В. Ex oriente lux! Ориентация по странам света в архаических культурах Евразии. М., 1999.
16. Толстая, С. М. Пространство и время в этнолингвистической перспективе (вместо предисловия) // Пространство и время в языке культуры. М., 2011. С. 7–12.
17. Топоров, В. Н. Пространство и текст // Текст: семантика и структура. М., 1983. С. 227–285.
18. Топорова, Т. В. Отражение архетипов начала и конца в древнегерманской традиции // Литературный язык и культурная традиция. М., 1994. С. 35.
10. L'vova, Je. L. Tradicionnoe mirovozzrenie tjurkov Juzhnoj Sibiri. Novosibirsk, 1988.
11. Makovskij, M. M. Obraz mira i miry obrazov // Makovskij M. M. Sravnitel'nyj slovar' mifologicheskoj simboliki v indoevropejskih jazykah: Obraz mira i miry obrazov. M., 1996. S. 13–30.
12. Meletinskij, E. M. Pojetika mifa. M., 1976.
13. Nekipelova, I. M. Metonimicheskaja derivacija v istorii jazyka i ee rol' v formirovanii jazykovoju kartiny mira drevnih slavjan // Izmenjajuvasja Rossija i slavjanskij mir. Sevastopol', 2009. S. 727–736.
14. Nekljudov, S. Ju. Struktura i funkcii mifa // Sovremennaja rossijskaja mifologija [sb. statej]. M., 2005.
15. Podosinov, A. V. Ex oriente lux! Orientacija po stranam sveta v arhaicheskikh kul'turah Evrazii. M., 1999.
16. Tolstaja, S. M. Prostranstvo i vremja v jetnolingvisticheskoj perspektive (vmesto predislovija) // Prostranstvo i vremja v jazyke kul'tury. M., 2011. S. 7–12.
17. Toporov, V. N. Prostranstvo i tekst // Tekst: semantika i struktura. M., 1983. S. 227–285.
18. Toporova, T. V. Otrazhenie arhetipov nachala i konca v drevnegermanskoj tradicii // Literaturnyj jazyk i kul'turnaja tradicija. M., 1994. S. 35.

19. Фролов, Б. А. Происхождение календаря // Календарь в культуре народов мира. М., 1993. С. 7–37.
20. Элиаде, М. Священное и мирское. М., 1994.
21. Röck, F. Die kulturhistorische Bedeutung von Ortungsreihen und Ortungsbildern: ein Beitrag zur vergleichenden Chronologie // *Anthropos: Internationale Zeitschrift für Völker- und Sprachenkunde*. 25. Wien, 1930. S. 255–302.
22. Weinstock, S. *Templum* // *Mitteilungen des deutschen archäologischen Instituts. Römische Abteilung*. 47. Rom, 1932. S. 95–121.
19. Frolov, B. A. Proishozhdenie kalendarja // *Kalendar' v kul'ture narodov mira*. M., 1993. S. 7–37.
20. Jeliade, M. *Svjawennoe i mirskoe*. M., 1994.
21. Röck, F. Die kulturhistorische Bedeutung von Ortungsreihen und Ortungsbildern: ein Beitrag zur vergleichenden Chronologie // *Anthropos: Internationale Zeitschrift für Völker- und Sprachenkunde*. 25. Wien, 1930. S. 255–302.
22. Weinstock, S. *Templum* // *Mitteilungen des deutschen archäologischen Instituts. Römische Abteilung*. 47. Rom, 1932. S. 95–121.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

ТРЕБОВАНИЯ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ТЕРМИНА

М. В. Гамар

В статье проводится анализ определений термина по двум параметрам: анализ по форме (языковое оформление) и анализ по содержанию (семантический переход от названия к смыслу). Проанализированы проблемы термина и терминологии. Выявлены требования к определению термина по форме, и по содержанию. Определены некоторые лингвистические особенности терминологической лексики.

Ключевые слова: термин, терминология, семантический переход, форма термина, содержание термина.

В настоящее время нет общепринятого определения термина. С одной стороны, это объясняется тем, что ещё недостаточно разработаны теоретические основы терминоведения, не дифференцированы его основные понятия и нет единого мнения о том, что такое научный термин. С другой стороны, те разнообразные определения, которые существуют сейчас в литературе, не всегда и не в полной мере отражают суть определяемого явления. Причина этого, на наш взгляд, явления заключается в том, что большое количество определений термина не удовлетворяет требованиям, предъявляемым к определению как логической категории.

Анализ конкретных определений термина имеет целью, с одной стороны, проиллюстрировать предложенный подход к анализу определений, а с другой стороны – частично объяснить отсутствие общепринятого определения термина в научной литературе.

Что касается отбора определений для анализа, то мы не ставили своей целью охватить все существующие определения термина. Последовательность, в которой приводятся определения, обусловлена лишь потребностью конкретно проиллюстрировать то или иное положение.

Анализ определений термина проводился по двум направлениям: анализ по форме (языковое оформление) и анализ по содержанию (семантический переход от названия к смыслу).

Анализ определений термина по форме.

Существующие в литературе определения термина разнообразны по своей форме. Более или менее строгих требований к построению определений придерживаются авторы словарей. Например, в словаре лингвистических терминов О.С. Ахмановой : «Термин – слово или словосочетание специального языка, создаваемое для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов». В большинстве встречаемых в литературе определений авторы придерживаются именно такой структуры, лишь изменяя начало предложения такими вариациями, как «под научным термином мы подразумеваем слово...», или «под термином понимается слово...».

Нередко определения строятся на противопоставлении: термины – это не особые слова, а слова в особой функции..., термины, в отличие от слов общеупотребительной лексики, являются... Иногда в качестве определения выступает условное предложение: если слово становится средством логического определения и ... тогда оно – научный термин.

Случается, что два определения, одинаковые по содержанию, различаются между собой лишь по форме выражения: «Термины – это не особые слова, а слова в особой функции, в которой выступает слово в качестве термина» [3. С. 5–6]. «Термин есть функция, вид употребления лексических единиц. В большинстве случаев термины это не слова, а лишь слова в особой функции» [1. С. 144].

Часто встречаются определения, состоящие из двух и более предложений. Такие определения нередко носят описательный характер [5. С. 146].

Обобщая сказанное, отметим, что нет строгих требований к средствам выражения и структуре лексических определений. Однако в целях исключения дублирующих определений и выработки единого определения термина, целесообразно придерживаться словарной формы определения.

Анализ определений термина по содержанию.

Определение понятия подразумевает установление его содержания. Определить понятие, значит указать, какие существенные признаки мыслятся в его содержании. В логике под существенными признаками понимаются такие признаки понятия, каждый из которых необходим, и все в совокупности достаточны, чтобы отличить данное понятие от остальных понятий.

Правильность научных определений, как считает Д. П. Горский, гарантируется выполнением двух задач: раскрытием существенных

черт, сущности определяемого предмета и отличием определяемого предмета от смежных с ним предметов [4. С. 47]. Но прежде чем отличить определяемый предмет от смежных с ним предметов, необходимо соотнести его с ними. Следовательно, в каждом полном определении должны присутствовать следующие компоненты:

- 1) соотнесение данного понятия с понятием более широким.
- 2) отличие определяемого понятия от смежных с ним понятий.
- 3) раскрытие сущности определяемого через его существенные признаки.

Попытаемся рассмотреть существующие определения термина с точки зрения наличия указанных составляющих и способов их выражения.

1. Как правило, определения термина начинаются с соотнесения определяемого понятия с понятием более широким по объёму. Термин соотносится со словами, словосочетаниями, «словесным комплексным мотивированным знаком», «лексикализированным сочетанием», «сокращением», «особой знаковой единицей» и т. п.

Очевидно, что отсутствие родо-видового соотнесения в определении будет говорить о недостаточной полноте последнего. Таких определений в литературе встречается достаточно много, например: «Термин – наиболее информативная единица естественного языка. – точный носитель информации о научном понятии» [5. С. 19].

2. Давая определение, авторы стремятся провести границу между терминами и нетерминами и с этой целью за основу берут тот или иной признак термина, его отличительную черту. Большинство исследователей (Г. О. Винокур, Ю. А. Бельчиков, В. Г. Гак, А. П. Коваль, А. И. Моисеев, Р. А. Будагов, В. В. Виноградов) обращает внимание на его функцию. Другая отличительная черта термина – его принадлежность к терминологической системе – хотя и признаётся всеми авторами, но отражена лишь в некоторых определениях [2. С. 13; 6. С. 71]. Определение термина, которые не содержат отличительных признаков, или содержат только один из них, будут недостаточно полными.

3. Раскрытие сущности термина достигается указанием его существенных признаков. К таким признакам следует прежде всего причислить соотнесённость с научным понятием и системность термина. Нередко встречаются определения, в которых соотнесённость термина с научным понятием берётся за основу [7. С. 21; 8. С. 46].

В определениях термина чаще всего раскрывается только один существенный признак. Редко, когда оба признака находят отраже-

ние в определении термина, как, например, в трудах КНТТ: «Термин – это слово (или словосочетание), языковой знак которого соотнесён с соответствующим понятием в системе понятий данной области знаний». Но и это определение также можно отнести к недостаточно полным, так как в него не включены отличительные признаки термина – номинативная функция и профессиональное значение термина.

Таким образом, всё многообразие определений термина объясняется недостаточной полнотой каждого.

Анализ содержания определений позволил выделить минимальное количество признаков, которые должны присутствовать в логически правильном определении. К таким признакам относится прежде всего видовой признак термина, который выражается путём отнесения термина к словам или словосочетаниям. Далее, должна быть отражена принадлежность термина к терминологической системе, его специальное значение. Раскрывая связь с научным понятием, необходимо отметить номинативную функцию термина. В определении должен быть также выражен системный характер значения термина.

И всё-таки понятие «термин» существует, люди оперируют им и в конечном счёте понимают друг друга. Вопрос в том, как перейти к общепринятому определению этого понятия.

На основании проведённого анализа можно заключить, что определение понятия «термин» как лексическое, семантическое определение должно удовлетворять определённым требованиям как по форме, так и по содержанию. По форме определение термина должно стремиться к словарному определению. В плане содержания в определение термина необходимо включить его родо-видовую принадлежность и затем перечислить все его существенные и отличительные признаки. Неполноправными будут те определения, которые строятся на раскрытии одного или некоторых свойств термина.

Список литературы

1. Будагов, Р. А. Что такое научный термин // Язык, история и современность. М., 1971.
2. Виноградов, В. В. Русский язык. М., 1947.
3. Винокур, Г. О. О некоторых явлениях словообразования в

List of literature

1. Budagov, R. A. Chto takoe nauchnyj termin // Jazyk, istorija i sovremennost'. M., 1971.
2. Vinogradov, V. V. Russkij jazyk. M., 1947.
3. Vinokur, G. O. O nekotoryh javlenijah slovoobrazovanija v

- русской технической терминологии // Труды МИФЛИ. М., 1939, т. 5.
4. Горский, Д. П. Логика. М., 1963.
5. Квитко, Н. С. Термин в научном документе. Львов, 1976.
6. Митрофанова, О.Д. Язык научно-технической литературы. М., 1973.
7. Овчаренко, В. М. Структура и семантика научно-технического термина. Харьков, 1968.
8. Реформатский, А. А. Что такое термин и терминология // Вопросы терминологии. М., 1961.
- russkoj tehničkoj terminologii // Trudy MIFLI. M., 1939, t. 5.
4. Gorskij, D. P. Logika. M., 1963.
5. Kvitko, N. S. Termin v nauchnom dokumente. L'vov, 1976.
6. Mitrofanova, O.D. Jazyk nauchno-tehnicheskoi literatury. M., 1973.
7. Ovcharenko, V. M. Struktura i semantika nauchno-tehnicheskogo termina. Har'kov, 1968.
8. Reformatskij, A. A. Chto takoe termin i terminologija // Voprosy terminologii. M., 1961.

**ОТРАЖЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О БИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ЧЕЛОВЕКА
В СЕМАНТИКЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Т. В. Гриднева

В статье рассматриваются фразеологизмы, семантическая структура которых включает денотативный компонент, его социально-биологический аспект, а именно: гендерные и возрастные характеристики. При анализе фразеологии предпринимается широкий подход: рассматриваются собственно фразеологизмы, а также пословицы и поговорки.

Ключевые слова: фразеологизмы, фразеологическое значение, компонентный состав.

Фразеологическая семантика оценивается исследователями как уникальное явление, на что указывают работы Н. Ф. Алефиренко, Е. Ф. Арсентьевой, Н. Д. Арутюновой, А. П. Бабушкина, В. П. Жукова, А. М. Мелерович, В. М. Мокиенко, В. Н. Телия, Р. И. Яранцева и других авторов. Структура фразеологической семантики представляется несколькими компонентами, среди которых: 1) многоступенчатый денотативный компонент; 2) ведущий коннотативный макрокомпонент с эмотивным и интензивным составляющими; 3) прагматический макрокомпонент, включающий оценочный и воздействующий свойства единицы, что обуславливает экспрессивность фразеологизма.

В структуре фразеологического значения кодируется наиболее важная информация – знания человека о мире, его отношение к действительности. Сложная и многообразная семантика фразеологизмов различных структурных типов и семантико-грамматических разрядов определяется характером когнитивных структур, являющихся её речемыслительным субстратом. Конкретизируя сведения о речемыслительном субстрате фразеологической семантики, необходимо отметить, что учёные считают таковыми концепт и фрейм. Фразеологический концепт уже на протяжении многих лет рассматривается в когнитивной лингвистике как мыслительная категория, не жёстко структурированное смысловое образование описательно-

образного и ценностно-ориентированного характера [1. С. 34]. Как многослойная структура, формируемая чувственным опытом человека, предметно-практической деятельностью, речемыслительными операциями, лингвопрагматическими факторами, в своей основе концепт имеет понятийный компонент, который определяет тематические характеристики фреймовой модели. В русском языке функционируют фразеологизмы, включающие биологические характеристики; в рамках названных характеристик выделяются следующие аспекты: «биологический пол» и «биологический возраст». В структуре фразеологического значения перечисленные аспекты имеют эксплицитное и имплицитное выражение. В семантической структуре фразеологических единиц русского языка компонент «биологический пол» эксплицируется: 1) мужскими и женскими именами (*Иван был в Орде, а Марья вести сказывает; насилу Ненилу свалили в могилу; не всякому по Якову; Улька Акульки не хуже; Фома неверующий – человек, которого трудно заставить поверить чему-либо*); 2) оценочными наименованиями женщин и мужчин, например: *мужик, баба, девушка, девица, парень, мальчишка* и им подобными (*Что народу, то и бабе; На авось мужик и хлеб сеет; Птица радуется весне, а младенец матери; Юноше лучше помолчать, нежели глаголить, пусть и красноречиво; жаль девки – потеряла парня; охает дед, что денег нет*); 3) наименованиями мужчин и женщин по степени родства, например: *муж, жена, дочь, сын* и им подобными (*Добрая жена дом сбережёт, а плохая своим рукавом разнесёт; дочь – чужое сокровище; друг и брат – великое дело: не скоро его добудешь; жена на мужа не доказчица; жене красота – нрав, а не золото*); 4) должностными характеристиками человека, например: *игумен, дьяк, воевода* и им подобными (*Дьяк у места, что кошка у теста; крепка рать воеводою; каков игумен, такова и братия; Воевода придет – и калачи принесут; воеводою быть – не без мёду жить; повар и духом сыт бывает*); 5) субстантивированными прилагательными, характеризующими социальный статус человека, его достоинства и недостатки, отношение к жизни, например: *богатый, бедный*, и другими (*Богатый-то с рублём, а бедный-то со лбом; сердитому кланяться, а он пуце чванится; злой с лукавым знаются, друг на друга ссылаются*). Приведённые примеры фразеологизмов показывают, что в структуре фразеологического значения характеризуется социальный статус женщин и мужчин. Данная сложная интерпретация компонента «биологический пол» позволяет линг-

вистам О.А. Васьковой, И.В. Зыковой, А.В. Кирилиной и другим авторам говорить о гендерных характеристиках фразеологического значения [2]. В названных фразеологизмах раскрывается традиционный взгляд на гендерные характеристики человека, в некоторых из них – на гендерную дифференциацию – процесс, при котором биологические различия между мужчинами и женщинами наделяются социальным значением и используются как средства социальной классификации. Например, в пословице *Иван был в Орде, а Марья вести сказывает* – подчёркиваются деловые качества мужчин, их молчаливость и болтливость женщин, стремление всё обсудить.

Компонент «биологический возраст» эксплицируется во фразеологической семантике: 1) числительными – точными показателями возраста (*в восемнадцать лет жениться, чтоб на тягло садиться*); 2) существительными и субстантивированными прилагательными – показателями определённого возрастного периода (*дитя хоть криво, да отцу-матери мило; молодец, что Орёл, а ума, что у тетерева; каков дед, таков и обед; сиди, девица, за тремя порогами; старший с горбом, младший с долей*). Следует отметить, что компоненты «биологический возраст» и «биологический пол» в общей структуре фразеологического значения некоторых фразеологизмов пересекаются, что свидетельствует о сложности реализации понятийного слоя фразеологического концепта. Это демонстрируют фразеологизмы, раскрывающие особенности жизни женщины или мужчины определённого возраста. Например, в пословице *в сорок лет бабе век, в сорок пять – баба ягодка опять* – говорится о возрасте женщины, когда она вновь становится привлекательной.

В семантической структуре фразеологизмов денотативный компонент взаимодействует с коннотативным, содержащим эмотивный и интензивный элементы, а также с прагматическим компонентом и его оценочной составляющей. Это объясняется активным пересечением компонентов фразеологического концепта и обнаруживается в семантической структуре фразеологизмов рассматриваемой группы. В связи с этим, возможно выделение фразеологических единиц с положительной и отрицательной оценочностью, отображающих различные эмоции и содержащих элементы эмотивности: гнев, раздражение, восторг, восхищение и других. Например, пословица *молодец, что Орёл, а ума, что у тетерева* – выражает отрицательную оценку несоответствия между внешностью и внутренним содержанием молодого человека, содержит эмосему «насмешка». В семан-

тической структуре названного фразеологизма взаимодействуют денотат, включающий биологический компонент, эмотивная и оценочная семы.

Список литературы

1. Алефиренко, Н. Ф. Поэтическая энергия слова: синергетика языка, сознание, культура. М.: Academia, 2002. 391 с.
2. Язык. Культура. Коммуникация: материалы третьей Междунар. конф. 27–28 ноября 2003 г. Гендер. М. : Изд-во Моск. гос. лингв. ун-та. 127 с.

Источники

1. Даль, В. И. Пословицы русского народа. М. : Гос. изд-во худ. лит. 1957. 991 с.
2. Снегирёв, И. М. Словарь русских пословиц и поговорок; Русские в своих пословицах / Составление «Словаря», подготовка текста, предисловие, комментарии Е. А. Грушко, Ю. М. Медведев. Н. Новгород : Три богатыря ; Братья славяне, 1997. 624 с.

List of literature

1. Alefirenko, N. F. Pojeticheskaja jenergija slova: sinergetika jazyka, soznanie, kul'tura. M.: Academia, 2002. 391 s.
2. Jazyk. Kul'tura. Kommunikacija: materialy tret'ej Mezhdunar. konf. 27–28 nojabrja 2003 g. Gender. M. : Izd-vo Mosk. gos. lingv. un-ta. 127 s.

Istochniki

1. Dal', V. I. Poslovicey russkogo naroda. M. : Gos. izd-vo hud. lit. 1957. 991 s.
2. Snegirjov, I. M. Slovar' russkih poslovic i pogovorok; Russkie v svoih poslovicah / Sostavlenie «Slovarja», podgotovka teksta, predislovie, kommentarii E. A. Grushko, Ju. M. Medvedev. N. Novgorod : Tri bogatyryja ; Brat'ja slavjane, 1997. 624 s.

НАЦИОНАЛЬНАЯ КАРТИНА МИРА КАК КОМПОНЕНТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

О. П. Каналаш

В статье рассматривается национальная картина мира как упорядоченная система представлений национальной общности о мире, окружающей действительности, опосредованных языковыми составляющими.

Ключевые слова: сознание, единство национального характера народа, мировоззрение, национальная картина мира, языковой коллектив.

Картина мира – целостный, многогранный, субъективный образ мира, конгломерат знаний людей о действительности, результат духовной деятельности, сформировавшийся в общественном и индивидуальном сознании. Национальная картина мира отображает исторический опыт отдельно взятого народа, реализующийся в самобытности и национально-культурном своеобразии мироощущения народа. Данное мироощущение опосредуется в языке, в словесности, в письменном дискурсе, отображается в речи людей.

Национальное воззрение на мир представляет необычайный интерес для любого исследователя, так как чужое национальное воззрение постичь практически невозможно, однако необходимо приблизиться к нему в процессе понимания. Это вполне доступно, так как в мышлении каждого народа концептуализируется национальный образ мира, происходит эта концептуализация на фоне формирования общей модели мира, под которой подразумевается образ мира как результат перекодирования сигналов, воспринимаемых индивидом из окружающей действительности. Образ мира универсален и национален, если представить модель мира в виде вещи, то ее структура может быть одинакова для многих народов, но, реализия всякий раз будет различной.

Национальную картину мира необходимо рассматривать в ракурсе общей картины мира. Исследователь национального менталитета Г. Д. Гачев вводит понятие «национальная целостность», под которым понимается «единство национальной природы» и «единство на-

ционального характера народа». Единство национального характера народа соответствует системе национального мировоззрения, особым типам мышления и сознания, характерным для представителей определенного этнического сообщества. Таким образом, национальная целостность как «энтелехия бытия данного целого» при применении к традиционной культуре народа может не только описывать характерные особенности национального сознания, но и представлять национальную картину мира как единое целое [2. С. 61]. Национальная картина мира как единое целое может быть представлена в виде упорядоченной системы представлений национальной общности о мире, окружающей действительности, опосредованных языковыми составляющими. Данное опосредование связано с соотношением национального образа мира с национальными ценностями, которые представлены в национальной мифологии, философии, традиции, фольклоре и т.д. При этом именно мифология «выступает важным элементом в системе механизмов национальной идентификации, играя роль компонента национального сознания как структурообразующего фактора этноса и национального самосознания...» [5. С. 59].

В процесс формирования национальной картины мира входит освоение территории, адаптация человека к природной среде обитания, и, как результат, формирование образной картины осваиваемого пространства, зависящей от способа существования людей в этом мире. Л. Н. Гумилев говорит, что «первое, что формирует лицо народа – это природа, постоянно действующий фактор» [3. С. 234]. Тело земли, климат, животный мир, растительность определяют род труда, а, следовательно, образ мира. Например, в произведениях американской литературы доминирует образ собаки как манифестация личности американца (произведения Дж. Лондона), а в русской литературе – образ тройки как манифестация души русского человека. Формирование национальных картин мира начинается с истории и трудовой деятельности. Таким образом, национальное – итог исторического развития народа. Необходимо также отметить, что изменение национальных ценностей (смена культурно-ценностных доминант в обществе) вносит изменения в национальное мировоззрение и, следовательно, способствует эволюции национальной картины мира. Таким образом, национальная картина мира существует в диахронном пласте.

Понятие «национальная картина мира» в лингвистике тесно связано с понятием «национальная когнитивная картина мира», кото-

рое определяется как «мыслительная, познавательная деятельность народа, абстрактная и конкретная одновременно» [4. С. 269]. Это обнаруживается в некоторой стереотипности поведения конкретного народа, в общих убеждениях, мнениях, в формировании общего для того или иного этноса национального представления о действительности.

Национальная картина мира опосредуется в языке, в словесности, национальные особенности фиксируются в письменном дискурсе и отображаются в речи народа, между языковой и национальной картинами мира существует тесная связь [1. С. 139].

В результате национальная картина мира определяется как часть национального мировоззрения, представляющая целостный, систематизированный взгляд на мир представителей определенной национальной общности в диахронии. Она опосредуется в языке, национальные особенности фиксируются в текстах и отображаются в речи народа.

Следует отметить, что картина мира представляет собой тем или иным образом оформленную систематизацию плана содержания языка. Любой национальный язык выполняет несколько основных функций: функцию общения (коммуникативную), функцию со-общения (информативную), функцию воздействия (эмотивную) и функцию фиксации и хранения всего комплекса знаний и представлений данного языкового сообщества о мире. Такое универсальное, глобальное знание – результат работы коллективного сознания – зафиксировано в языке [4. С. 287]. Но существуют разные виды человеческого сознания: индивидуальное сознание отдельного человека, коллективное обыденное сознание нации, научное сознание. Результат осмысления мира каждым из видов сознания фиксируется в матрицах языка, обслуживающего данный вид сознание. В результате, следует говорить о взаимодействии множественности языковых картин мира: о языковой картине мира, о языковой картине мира национального языка (национальной картине мира), о языковой картине мира отдельного человека, о фразеологической картине мира. Таким образом, национальная языковая картина мира – результат отражения объективного мира обыденным (языковым) сознанием конкретного языкового сообщества, конкретного этноса; индивидуальная национальная языковая картина мира – результат отражения объективного мира обыденным (языковым) сознанием отдельного человека – носителя того или иного национального языка.

Список литературы

1. Вежбицка, А. Семантические универсалии и описание языков. М. : Логос, 1999. 139 с.
2. Гачев, Г. Д. Национальные образы мира. М. : Космо-психологос, 1994. С.61.
3. Гумилев, Л. Н. Этногенез и биосфера земли. М. : Логос, 2001. С. 234.
4. Корнилов, О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М., 2003. 287 с.
5. Попова, З. Д. Язык и национальная картина мира. Воронеж, 2002. 59 с.

List of literature

1. Vezhbicka, A. Semanticheskie universalii i opisanie jazykov. M. : Logos, 1999. 139 s.
2. Gachev, G. D. Nacional'nye obrazy mira. M. : Kosmo-psihiologos, 1994. S.61.
3. Gumilev, L. N. Jetnogenez i biosfera zemli. M. : Logos, 2001. S. 234.
4. Kornilov, O. A. Jazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacional'nyh mentalitetov. M., 2003. 287 s.
5. Popova, Z. D. Jazyk i nacional'naja kartina mira. Voronezh, 2002. 59 s.

АНТРОПОНИМИЧЕСКОЕ ПОЛЕ РЕКЛАМЫ 90-Х ГГ.

О. В. Кирпичева

В статье описывается роль антропонимов в рекламе 90-х гг. (на примере роликов АО «МММ»). Автор анализирует различные виды личных имен, которые обусловили формирование феномена АО «МММ». Совокупность этих имен образует антропонимическое поле рекламного текста.

Ключевые слова: антропоним, рекламный текст, антропонимической поле.

В начале 2011 года Сергей Мавроди объявил о создании проекта «МММ-2011». Несмотря на то, что к тому моменту прошло уже 17 лет (де-факто) с тех пор, как рухнула самая масштабная в нашей стране финансовая пирамида, в памяти россиян до сих пор живы воспоминания о ее героях из телевизионных рекламных роликов компании.

Однако в чем же заключается феномен рекламы 90-х? Мы утверждаем, что феномен рекламы этого периода преимущественно базировался на эффективном использовании имен собственных. В то время составители рекламных текстов приходят к выводу, что имена собственные являются мощнейшим орудием воздействия на человеческое сознание, с их помощью можно добиться контролируемого, а самое главное прогнозируемого влияния не только на отдельную личность, но и на население целой страны.

Наиболее частотными именами собственными в рекламе АО «МММ», как выявил анализ 31 телеролика, являются антропонимы. Под антропонимами мы понимаем словесные знаки, которые служат для индивидуализирующей номинации людей. Необходимо отметить, что под антропонимом мы понимаем не только имя собственное, официальное присвоенное отдельному человеку, но также и его дериваты – все это формирует антропонимическое поле рекламного текста. По нашим наблюдениям, антропонимы в рекламных текстах являются функционально нагруженными единицами.

В этом можно убедиться на примере рекламных текстов АО «МММ», которые преимущественно представлены популярными

именами из национального именника, а также их уменьшительно-ласкательными формами.

Рита Голубкова показывала моду. *Иван Голубков* – фокусы. *Леня* решил показать, какой он сильный. *Сидят, радуются*; «МММ» *У молодых все ветер в голове... – Игорь, Юлия* Вы читали, что про Ваши акции в газетах пишут?

Особенностью построения рекламных текстов АО «МММ» является то, что в них чаще всего встречаются однокомпонентные и двухкомпонентные виды имен собственных, а также их дериваты: *Рита Голубкова, Марина Сергеевна, Ленька, Коля, Геннадий, Сережка, Ваня* и др.

В частном употреблении некоторые формально ласкательные производные, как, например, *Леня, Ваня* утрачивают свою коннотацию и воспринимаются как сокращения полного имени. Употребление этих форм в рекламных текстах показывает желание говорящего разговаривать так, как обычно разговаривают с людьми, которых либо хорошо знают, либо считают «своими».

Несмотря на то, что в литературной норме закреплена негативная окраска именных форм с суффиксом *к*, в анализируемой нами рекламе этот способ (*Ленька, Сережка*) используется с целью установления более тесного контакта с адресатами, своего рода связи с народом. Герои рекламных роликов пропагандируют образ простого человека, который также может вершить судьбу страны, принимать участие в ее управлении, будучи при этом обычным экскаваторщиком или шахтером из Воркуты. При этом все честно, никто никого не обманывает, каждый зарабатывает деньги своим трудом.

Голос за кадром: Это Леня Голубков, а это его старший брат Иван, шахтер из Воркуты.

ИГ: Халявщик ты, Ленька! Оболтус! Ты забыл, чему нас отец с матерью учили? Честно работать. А ты тут бегаешь – суемишься, акции покупаешь. Халявщик ты!

Подумал Леонид и сказал: «Ты не прав, брат. Я не халявщик, брат. Я свои деньги честно зарабатываю и вкладываю их в акции, которые мне приносят прибыль. <...> Я не халявщик, я партнер».

Голос за кадром: Верно, Леня. Мы партнеры.

Необходимо проследить очень грамотно выстроенную антропонимическую цепочку в приведенном рекламном тексте *Леня Голубков – Ленька – Леонид – Леня*. Главный герой «телесериала» про «МММ», *Леня Голубков*, человек из народа, представляющий его

интересы, человек простой, можно даже сказать – примитивный, но вместе с тем человек необычайно мудрый, знающий как распорядиться деньгами так, чтобы от них был толк. Иван Голубков ругает брата, обращается к нему по-свойски, называя *Ленькой*, честно высказывает ему свое мнение, на что ему отвечает уже не Ленька, а *Леонид*, человек серьезный, вдумчивый, взвесивший все за и против, не простой рабочий, а «партнер». С Леонидом соглашается голос за кадром, называет его *Леней*, подчеркивая неофициальность их отношений вследствие давнишнего знакомства. И. В. Крюкова считает, что здесь имеет место «суггестивное воздействие, где происходит театрализация рекламной информации. В данном случае имена собственные являются определяющими знаками сюжетно-ролевого контекста» [1. С. 161].

Анализируя композицию рекламных роликов АО «МММ», нельзя не отметить постоянное использование диалоговых структур в их составе, антропонимы в данном случае используются в вокативных формах, что способствует установлению эмоционального контакта с адресатом. Важно отметить, что вокативная модель «*имя + отчество*» является национально окрашенной в русском узусе.

Голос за кадром: Марина Сергеевна, здравствуйте, куда же Вы так спешите?

По той же модели строится обращение и к старикам-пенсионерам *Николаю Фомичу и Елизавете Андреевне*, что можно объяснить как проявление особого уважения к людям старшего поколения. Мы полагаем, что за этой вежливой формой обращения скрывался способ манипулирования. Реклама стремилась охватить все слои населения. Как известно, существуют психологические предпосылки воздействия на сознание. В случае обращения к пенсионерам по имени отчеству, у адресатов возникает чувство доверия к рекламодателю, уверенность, что он не обманет, не подведет, так как уважает. Полная форма имени свидетельствует и о том, что разговор серьезный.

Введение диалога в рекламный текст, как полагает М. Ю. Папченко, обуславливает наличие двух коммуникативных уровней в рекламе – первичной и вторичной коммуникаций. Первичная коммуникация в рекламе представляет собой реализацию экономических отношений между производителем и потребителем. В роли сообщения выступает рекламный ролик. Первичным коммуникатором является рекламодаделец, а первичным коммуникантом – телезритель.

Вторичная же коммуникация в телерекламе представляет собой диалог между персонажами самого ролика [2. С. 385].

Стоит отметить, что нередко в коммуникативный процесс включается невидимый участник, так называемый «голос за кадром». Он представляет героев, таким образом, вводит антропонимы в рекламный текст.

Голос за кадром: Марина Сергеевна и Володя. По-прежнему вместе. Судя по всему, их отношения значительно продвинулись. Как дела?

Марина Сергеевна: Здравствуйте, наши дорогие телезрители. Как мы рады снова Вас видеть. (Обращаясь к своему жениху Володе) Правда, дорогой? (Володя кивает).

Голос за кадром: Всем очень интересно, Вы поженились?

Марина Сергеевна смущенно опускает глаза.

Голос за кадром: Судя по всему, не поженились. (Более оптимистичным тоном) Поженятся! АО «МММ».

В отличие от современных рекламных текстов, где голос за кадром непосредственно не участвует в коммуникации персонажей, в телероликах АО «МММ» он является активным третьим собеседником. Голос за кадром ведет диалог с героями рекламы, обращается к ним, используя антропонимы в вокативной форме.

*Голос за кадром: Это Америка. Это чемпионат мира по футболу. Это сборная Бразилии, это сборная России. Это болельщики сборной России. Это Леня Голубков, а это его брат Иван. Плачет. В чем дело, **Иван**?*

Иван Голубков: Я всю жизнь работал, старался, а получал тройки, а Леня-оболтус продал акции, купил мне путевки и вот я здесь на матче Россия–Бразилия. Сижу и болею.

*Голос за кадром: Не плачь, **Иван**, не надо плакать. АО «МММ».*

Голос за кадром советует, комментирует, поясняет происходящее, одним словом, он организует процесс общения, кроме того, он ведет диалог и с самими телезрителями.

Голос за кадром: А все-таки ты халевщик, Иван, подумали телезрители.

Рекламные тексты «МММ» представлены в основном множественными антропонимами, которые не связываются предпочтительно с каким-то одним человеком. Причиной тому может служить

тот факт, что реклама была направлена на простых обывателей, для народа. В результате анализа фактического материала нам встретились всего два единичных антропонима: Мария и Сергей Мавроди.

В рекламе единичное имя собственное функционирует как аргумент, подтверждающий надёжность. Кто как не Сергей Мавроди, основатель АО «МММ», или любимая всеми героиня одноименного телесериала просто Мария, могли гарантировать сохранность вкладов и их преумножение.

В целом, необходимо подчеркнуть, что без помощи антропонимов в часто транслируемой по всем каналам рекламе, феномен «МММ» не мог бы иметь места. В памяти у людей не остались бы воспоминания о гениальной, основанной на принципах суггестии рекламе и никто бы уже и не вспомнил о телерекламе, не будь тогда Лени Голубкова, его брата Ивана, Риты Голубковой, просто Марии, и, конечно же, Сергея Мавроди: все эти антропонимы, функционируя в рекламных текстах, сыграли ключевую роль, обусловив тем самым возникновение феномена АО «МММ».

Список литературы

1. Крюкова, И. В. Имена собственные на разных уровнях рекламного воздействия (на материале современной российской телерекламы) // Человек в коммуникации: концепт, жанр, дискурс: сб. науч. тр. Волгоград, 2006. С. 153–164.
2. Папченко, М. Ю. Диалоговые структуры в языке немецкой телерекламы // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. М. : МГУ, 2003. С. 385–390.

List of literature

1. Krjukova, I. V. Imena sobstvennyye na raznykh urovnjah reklamnogo vozdejstvija (na materiale sovremennoj rossijskoj telereklamy) // Chelovek v komunikacii: koncept, zhanr, diskurs: sb. nauch. tr. Volgograd, 2006. S. 153–164.
2. Papchenko, M. Ju. Dialogovyye struktury v jazyke nemeckoj telereklamy // Jazyk SMI kak ob#ekt mezhdisciplinarnogo issledovanija. M. : MGU, 2003. S. 385–390.

ЦЕЛИ УЧАСТНИКОВ ВИРТУАЛЬНОГО ДИСКУРСА

О. В. Лутовинова

Статья рассматривает виртуальный дискурс как текст, погруженный в ситуацию общения в виртуальной реальности, а также выделяет и описывает цели его участников. Описанию подвергаются социализация, инкультурация, саморепрезентация и развлечение как основные цели исследуемого типа дискурса.

Ключевые слова: виртуальный дискурс, цель, социализация, инкультурация, саморепрезентация, развлечение.

В конце прошлого – начале нынешнего века мир общения человека, огромный и разнообразный по своей природе, приобрел еще одну форму, проявившуюся в возможности взаимодействия посредством новых средств связи, созданных на основе современных информационных технологий. В жизни современного человека появился Интернет, ставший одним из наиболее эффективных способов взаимодействия. Интернет – это мир, который не знает государственных границ, в котором скорость прохождения информации определяется не географической удаленностью объектов друг от друга, а соединениями сетей, это способ быстрого получения любой информации, это возможность общения миллионов людей в различных частях света, независимо от их общественного положения и рода занятий. Темп современной жизни постоянно ускоряется, и без помощи компьютеризированных средств человек уже не успевает соответствовать этому ритму жизни. В сети люди совершают покупки, работают, становятся известными, знакомятся, ищут спутника жизни и т.д. Иными словами, мы живем в веке информационных технологий, медленно преобразуясь в «экранный» общество.

В связи с этим можно говорить о том, что коммуникативная среда Интернета дает возможность выделять и исследовать новые типа дискурса, такие как интернет-дискурс, сетевой дискурс, виртуальный дискурс и т.п.

Виртуальный дискурс, являющийся объектом нашего исследования, представляет собой текст, погруженный в ситуацию общения в виртуальной реальности. Вслед за В. М. Розиным [7] под вирту-

альной реальностью мы понимаем вид символической реальности, которая создается на основе компьютерной и некомпьютерной техники, а так же реализует принцип обратной связи, то есть коммуникативную виртуальную реальность, основной целью существования и функционирования которой, как отмечает А. Е. Иванов [3], будет являться передача или взаимообмен информацией между людьми, то есть коммуникация. Таким образом, основой виртуальной реальности как отличной от действительного, материального мира будут являться нематериальные понятия – информация, мысли и образы. Однако, исходя из вышесказанного, не следует считать, что виртуальное является несуществующим. Виртуальное не есть несуществующее, просто мы не можем приписать ему объективное существование. Виртуальное содержание – то содержание, где отсутствует четкое разделение объективного и субъективного плана в понимании, где эти различные содержания перетекают друг в друга, становясь неразличимыми, неотличимыми. Кроме того, виртуальность, в отличие от других психических производных, типа воображения, характеризуется тем, что человек воспринимает и переживает ее не как порождение своего собственного ума, а как реальность.

Деятельность общения, порождаясь потребностью как источником активности, целиком ею не управляется. Определяющим моментом здесь является цель, в соответствии с которой говорящий разрабатывает стратегический план, включающий выбор необходимых для достижения данной цели средств. Цель – это образ конечного результата деятельности, это «отраженное индивидом в форме оценки отсутствующее благо, обязательно связанное в представлении субъекта с действиями, которые надлежит исполнить для его приобретения» [6. С. 70]. В психологии цели классифицируются на личные и общественные, близкие и дальние. На подразделение целей на общие и конкретные указывает П. Сопер, отмечая что «общая цель может заключаться в том, чтобы информировать, развлечь, воодушевить, убедить, призвать к действию. В то время как общая цель определяет, какой реакции вы хотите добиться, конкретная – ясно показывает, что слушатель должен знать, чувствовать и делать» [9. С. 41–57].

Как и в процессе реального общения, при виртуальной коммуникации пользователь Сети преследует те или иные цели, о которых мы можем говорить как о целях виртуального дискурса.

Виртуальный дискурс обладает всем разнообразием функциональных целей, присущих дискурсу реальному: коммуникативные,

игровые, социализирующие, психотерапевтические, манипуляционные и т.п. Однако в качестве основных целей, на наш взгляд, следует выделить третичную социализацию, сетевую инкультурацию, саморепрезентацию и развлечение. Рассмотрим каждую из основных выделенных целей.

При выделении основных целей виртуального дискурса, прежде всего, нужно говорить о социализации, поскольку пользователь Сети попадает в новую, не известную ему ранее социокультурную среду, в рамках которой он должен уметь адекватно взаимодействовать с другими пользователями. В основе ряда концепций современной отечественной психологии лежит мысль, связанная с идеями Л. С. Выготского о том, что личность должна в активной форме посредством деятельности присвоить исторический опыт человечества, зафиксированный в предметах материальной и духовной культуры. Только тогда личность может стать полноценным членом общества [5. С. 366]. Сходные идеи высказываются и в работах зарубежных ученых, отмечающих, что социализация нового члена общества происходит в процессе усвоения им ценностей, знаний, отношений и верований, существующих в обществе [11. Р. 107; 12. Р. 83; 13. Р. 493]. Иными словами, личность усваивает устойчивые социокультурные стандарты поведения, социальный опыт, ценности, приобретает социальные качества сознания, то есть проходит процесс социализации, «всестороннее и последовательное вхождение индивида в объективный мир общества или отдельную его часть» [1. С. 212].

Мир виртуального взаимодействия пользователей в данном отношении практически не отличается от мира реального, поскольку невозможно свободно общаться в Сети, не зная, как это сделать. Пользователю, попавшему в Интернет впервые, бывает довольно сложно разобраться с теми или иными нюансами сетевого общения, он не обладает достаточным уровнем коммуникативной компетенции, необходимой для полноценного взаимодействия с другими пользователями. Как отмечается социологами, совмещение жизни индивида в реальном и виртуальном пространствах формирует третичную социализацию. Третичная социализация – это интериоризация норм, ценностей, паттернов поведения, принятых в конкретном сетевом сообществе, членом которого стал данный индивид, или являющихся общепринятыми в социальной общности киберпространства в целом [10. С. 106]. Хотя социализация и не воспринимается участниками виртуального дискурса как прямая цель посещения Сети, она

все же является одной из основных целей, без достижения которой виртуальная коммуникация становится проблемной или даже вообще невозможной. Социализация языковой личности в виртуальном пространстве предполагает две фазы, инструментальную и социальную [10. С. 98]. Под инструментальной фазой понимается овладение навыками навигации в киберпространстве, а под социальной – освоение норм, ценностей, ролевых требований и т.п., существующих в том или ином сетевом сообществе и в виртуальном мире, в целом.

Здесь также следует отметить, что адаптация индивида в обществе, в том числе и сетевом, происходит не только посредством социализации, но и инкультурации. Инкультурация обозначает продолжающийся всю жизнь процесс усвоения традиций, обычаев, ценностей и норм родной культуры; изучение и передачу культуры от одного поколения к другим [4. С. 195]. Пользователь Сети, выходя в Интернет, «находит там отраженную культуру и самостоятельно вписывается в тот или иной ее сегмент» [2. С. 222]. Языковая личность, попавшая в виртуальное пространство, несомненно, будет приобщаться к тем ценностям, к той субкультуре, которые существуют в виртуальном мире, поскольку в нем она вступает в процесс коммуникации с себе подобными. Данная цель, как и социализация, обязательно преследуется языковой личностью в виртуальном дискурсе, хотя тоже не осознается как одна из целей.

Однако, рассматривая сетевую культуру и ценности виртуального мира в противопоставлении реальному миру, учитывая их качественное наполнение, приходится сталкиваться с вопросом, насколько правомерным является рассмотрение в качестве инкультурации процесса усвоения языковой личностью культурных и ценностных доминант виртуального мира. Конечным результатом инкультурации, как отмечает А. И. Кравченко, в отличие от социализации, является создание не личности, а интеллигента как совокупности приобретенных норм [4. С. 195]. Принимая во внимание актуализацию в виртуальной среде проблемы множественной идентичности, при которой очень часто языковая личность стремится освободиться от определенных черт, скрытых в ее реальной повседневной жизни теми или иными психологическими или социальными комплексами, а так же учитывая анонимность виртуальной коммуникации, можно говорить о том, что очень часто языковая личность стремится «примерить» на себя те ролевые маски, реализовать те модели поведения, которые не одобряются современным социумом. Отсюда вытекает

большое количество случаев употребления ненормативной лексики, возникновения ситуаций намеренного разжигания конфликта, наличия речевой агрессии при общении с партнером, инфляция определенных духовных и нравственных ценностей и т.д. Перечисленные факты с позиций современного сетевого общества являются признаками не инкультурации, а напротив, декультурации личности. «Декультурация личности означает реальное ее существование в обществе только благодаря физиологическим механизмам регуляции и полный распад социоадаптивного, смыслового и экзистенциального уровней регуляции» [8]. Действительно ли процесс инкультурации языковой личности в новой социокультурной среде ведет к ее декультурации за пределами виртуального мира? Данный вопрос остается открытым и, на наш взгляд, требует к себе пристального внимания специалистов различных областей гуманитарного знания. Для рассматриваемой же темы целей виртуального дискурса более релевантным является тот факт, что существуют специфическая виртуальная субкультура, и, следовательно, можно говорить об инкультурации языковой личности в Сети как об одной из целей рассматриваемого вида дискурса.

В качестве еще одной основной цели виртуального дискурса мы можем выделить саморепрезентацию, в процессе которой виртуальная языковая личность реализует свое стремление к публичности, к признанию другими, в то же самое время остается анонимной. Саморепрезентативная цель в виртуальном дискурсе является следствием деформирования структуры взаимодействия в виртуальном пространстве, по сравнению с реальным, а именно, вытеснением ориентации на другого ориентацией на самого себя. Здесь можно говорить о попытке языковой личности освободиться от определенных черт, скрытых в ее реальной повседневной жизни теми или иными психологическими или социальными комплексами. В течение всего процесса виртуального взаимодействия с другими пользователями Сети виртуальная языковая личность так или иначе стремится показать себя с лучшей, по ее мнению, стороны, предстать в выгодном свете, акцентируя внимание партнеров по коммуникации на тех своих чертах, качествах и т.п., которые считает или хочет считать своими достоинствами, или, напротив, может гиперболизировать отрицательные качества. Средствами саморепрезентации виртуальной языковой личности являются ее ник, или сетевое имя, которое берет себе пользователь для идентификации на том или ином сетевом ресурсе,

ориджин, то есть подпись, прикрепляемая после основного текста сообщения в письмах или на форумах, название блога, авторская страница и речевое поведение в процессе коммуникации. Например, ник *Sexy_baby* показывает, что его носитель зашел в чат явно не для обсуждения творчества философов-экзистенциалистов, а ориджин *«Плачет душа моя громко навзрыд, плачет она по тебе...»* говорит о том, что владелец дневника, скорее всего, испытывает определенные проблемы в личной жизни, и его дневник будет являться способом избавиться от этого состояния, поделившись своими несчастьями с другими авторами дневников и т.п. В силу того, что анонимность является одной из характеристик виртуального взаимодействия, участники виртуального дискурса могут выступать как от своего собственного лица, то есть, рассказывая о себе то, что с ними действительно происходит в реальной жизни, так и от лица выдуманного персонажа, придумывая те события, в которых они как бы принимали участие.

Саморепрезентативная цель виртуального дискурса преследуется его участниками на протяжении всего процесса виртуальной коммуникации, поскольку именно от того, как виртуальная языковая личность сумеет преподнести себя другим пользователям Сети, будет зависеть успех ее общения, положение, занимаемое в том или ином сетевом сообществе.

Поиск развлечения или отвлечения от повседневной рутины мы также выделяем в качестве одной из основных целей виртуального дискурса. В ходе опроса пользователей Интернета о том, для чего они чаще всего заходят в Сеть, один из наиболее часто даваемых ответов был связан именно с поиском развлечения тем или иным образом: *«Я например для того чтобы найти себе собеседника, чтоб отвлечься от мыслей всяких, развлечься»*, *«Пообщаться и отвлечься от жизненных неурядиц, а вообще без Интернета уже не могу»*, *«Для меня Интернет и развлечение, и общение, и т.п.* Виртуальное общение противопоставляется многими пользователями реальному как нечто развлекательное, притягивающее – серьезному, обязательному. В Интернете можно поболтать о глупостях, подурочиться, высказать то, что думаешь, независимо от того, как будут восприняты твои слова, поскольку виртуальная коммуникация не отразится на положении в обществе в реальной жизни, не повлияет негативно на непосредственное окружение, не принизит пользователя в глазах начальства: *«В сети я могу говорить все, что приходит мне в голову и*

так, как я этого хочу. Я могу превратиться в хохотушку, укатывающуюся над любой нелепостью и смешинкой или даже пошлостью, хотя в жизни я довольно солидная дама и руковожу целым отделом, и вольности мало какие позволяю. А тут вот могу запросто показать кому-то язык, нарисовав соответствующий смайлик или написать РжунИМагу или игриво надуть губки или даже погрозить мнимому обидчику, что плюну ему в ухо. Здесь все так несерьезно, такая развлекуха, можно классно снять стресс и всякие загрызы по работе или в жизни вообще. Я тут отвлекаюсь и немного дую. Исходя из того, что спрос рождает предложение, в Интернете множатся сайты, предлагающие различные ролевые игры, в которые включается все больше пользователей Сети, причем не только подростков, но и людей более старших возрастных групп. «Дяди» и «тети» играют в эльфов, воюют с пиратами, ищут сокровища, спасают мир, покоряя галактики и т.д. Сетевое общение предстает для них в виде хобби или приятного отдыха, занятие которым не требует дополнительных усилий на перемещение в пространстве, выхода за границы своей собственной квартиры.

Исходя из того, что спрос рождает предложение, в Интернете множатся сайты, предлагающие различные ролевые игры, в которые включается все больше пользователей сети, причем не только подростков, но и людей более старших возрастных групп. «Дяди» и «тети» играют в эльфов, воюют с пиратами, ищут сокровища, спасают мир, покоряя галактики и т.д. Сетевое общение предстает для них в виде хобби или приятного отдыха, занятие которым не требует дополнительных усилий на перемещение в пространстве, не выходя за границы своей собственной квартиры.

Подводя некоторые итоги, отметим, что в рамках виртуального дискурса как сложного многомерного образования можно выделить множество разнообразных целей, практически все те же, что и в дискурсе реальном, однако основными целями будут являться третичная социализация, инкультурация, саморепрезентация и развлечение виртуальной языковой личности. Данные цели обуславливают используемые участниками виртуального дискурса коммуникативные стратегии и накладывают отпечаток на весь процесс коммуникации.

Список литературы

1. Бергер, П. Социальное конструирование реальности: трактат по со-

List of literature

1. Berger, P. Social'noe konstruirovanie real'nosti: traktat po so-

- тат по социологии знания. М. : Моск. филос. фонд, 1995. 322 с.
2. Браславский, П. И. Интернет как средство инкультурации и аккумуляции // *Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. Ч. 1. С. 215–228.*
3. Иванов, А. Е. Философские и психологические аспекты виртуальной и социальной реальности и их взаимосвязь: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М. : Московский гос. лингв. ун-т, 2004. 30 с.
4. Кравченко, А. И. Культурология: словарь. М. : Академический проект, 2000. 670 с.
5. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. М. : Изд-во МГУ, 1972. 584 с.
6. Магун, В. С. Потребности и психология социальной деятельности личности. Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1983. 176 с.
7. Розин, В. М. Существование, реальность, виртуальная реальность // *Концепция виртуальных миров и научное познание / отв. ред. И. А. Акчурин, С. Н. Коняев. СПб.: РХГИ, 2000. С. 56–74.*
8. Руденский, Е. В. Дефицит культурного потенциала развивающейся личности как предмет социально-педагогической виктимологии [Электронный ресурс]. URL:

- bspu.secna.ru/Journal/vestnik/ARHIW/N1_1999/nauch_konf/cpvv/19991105102053.doc (дата обращения: 18.05.2006).
9. Сопер, П. Основы искусства речи / пер. с англ. С. Д. Чижовой. М. : Прогресс ; Прогресс-Академия, 1992. 448 с.
10. Чистяков, А. В. Социализация личности в обществе интернет-коммуникаций (социокультурный анализ): автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Ростов-н/Д. : Ростовский гос. пед. ун-т, 2006. 58 с.
11. Schaefer, R. T. Sociology. New York : McGraw-Hill, 1989. 694 p.
12. Stimson, J. Sociology: Contemporary Readings / ed. by J. Stimson and A. Stimson. 2nd ed. Itasca: F. E. Peacock Publishers, 1986. 402 p.
13. Zanden V. The Social Experience: an Introduction to Sociology. 2nd ed. New York : McGraw-Hill, 1990a. 664 p.
- secna.ru/Journal/vestnik/ARHIW/N1_1999/nauch_konf/cpvv/19991105102053.doc (data obrawenija: 18.05.2006).
9. Soper, P. Osnovy iskusstva rechi / per. s angl. S. D. Chizhovej. M. : Progress ; Progress-Akademija, 1992. 448 s.
10. Chistjakov, A. V. Socializacija lichnosti v obwestve internet-kommunikacij (sociokul'turnyj analiz): avtoref. dis. ... d-ra. sociol. nauk. Rostov-n/D. : Rostovskij gos. ped. un-t, 2006. 58 s.
11. Schaefer, R. T. Sociology. New York : McGraw-Hill, 1989. 694 p.
12. Stimson, J. Sociology: Contemporary Readings / ed. by J. Stimson and A. Stimson. 2nd ed. Itasca: F. E. Peacock Publishers, 1986. 402 p.
13. Zanden V. The Social Experience: an Introduction to Sociology. 2nd ed. New York : McGraw-Hill, 1990a. 664 p.

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ АВТОРА С ПОЗИЦИИ ГЕНДЕРОЛОГИИ

А. М. Прима

В данной статье речь идет о языковой личности как многомерном образовании и приведены основные подходы к ее изучению. Акцент ставится на языковой личности автора, а именно на гендерном аспекте. Рассмотрены понятия «гендерный стереотип», «гендерная роль», «гендерная идентичность», при этом гендерная идентичность творческой личности обусловлена ее андрогинным началом.

Ключевые слова: языковая личность автора, лингвогендерный компонент, гендерные стереотипы, андроцентризм, андрогинность.

В современной лингвистике не угасает интерес к языковой личности, которая впервые была обоснована как особый объект филологии Ю. Н. Карауловым в последней трети XX века.

Языковая личность представляет собой «многомерное образование» [3. С. 21], но существующие в современной лингвистике подходы к изучению языковой личности могут быть сведены к следующему типу [2]:

1) психологический анализ языковой личности (в психологии разработано множество классификаций характеров – от античной модели темпераментов до теории акцентуированных личностей);

2) социологический анализ языковой личности (выделенные и описанные в социологии и социолингвистике языковые индикаторы определённых общественных групп – от индикаторов социальной идентичности в малых группах (школьный класс, производственный коллектив) до индикаторов коммуникативного поведения больших групп (язык молодежи, гендерные характеристики речи));

3) культурологический анализ языковой личности (моделирование лингвокультурных типажей – обобщенных узнаваемых представителей определённых групп общества, поведение которых воплощает в себе нормы лингвокультуры в целом и оказывает влияние на поведение всех представителей общества, например, «китайский врачеватель», «школьная учительница», «английский джентльмен»);

4) лингвистический анализ языковой личности (описание коммуникативного поведения носителей элитарной либо массовой языковой культуры, характеристика людей с позиций их коммуникативной компетенции, анализ креативного и стандартного языкового сознания).

Языковая личность креативно и эстетически грамотно использует языковые единицы в комплексе с закономерностями грамматической (синтаксической, синтагматической) структуры и архитектоники текста, имея перед собой задачей «выражение индивидуально-авторского восприятия мира, моделирования возможных миров, рефлексий над механизмом языка (терминотворчество, образные описания, языковая игра)» [6. С. 204].

Признавая художественный текст коммуникативным и смысловым единством, обладающим эстетическими целями, необходимо анализировать категорию «авторское сознание» для решения проблем коммуникативной, смысловой, эмотивной и когнитивной цельности текста [1].

Вслед за Л. О. Бутаковой, мы трактуем автора как продуцента текста, в чьей речевой деятельности от начала и до конца (на довербальной стадии и в речевом произведении) всегда отражается его сознание, речевая способность, общие механизмы речесмыслопорождения [1].

Б. О. Корман рассматривает личность автора в нескольких ипостасях:

- 1) автор как некий взгляд на действительность, выражением которого является все произведение;
- 2) автор – повествователь;
- 3) автор как особая форма выражения авторского сознания в лирике, отличная от лирического героя;
- 4) автор биографический [5. С. 9].

Гендер, являясь сложным социокультурным конструктом и находясь на периферии исследования ряда наук (социологии, психологии, истории, антропологии, философии, культурологии, лингвистики), образует своего рода систему, в которую входят гендерные стереотипы – принятые в обществе представления о маскулинности и фемининности; гендерные роли – набор образцов поведения, ожидаемых от мужчин и женщин; гендерная идентичность – характеристика человека по его принадлежности к мужчинам или женщинам [4].

А. Г. Фомин выделяет особый лингвогендерный компонент языковой личности, который отражает любое проявление гендерных характеристик личности в языке и речи [8]. Этот компонент характеризуется присутствием в речевом поведении маскулинных или фемининных гендерных стереотипов – культурно и социально обусловленных presuppositions о качествах, атрибутах и нормах поведения представителей обоих полов.

Гендерные стереотипы проявляются в лексемах, речевых клише, синтаксических моделях, образах и смыслах, соотносимых с концептами маскулинности и фемининности. Исследование данных концептов позволяет проанализировать навязываемые модели поведения и социальные роли представителей обоих полов.

Андроцентризм языка связан с тем, что язык отражает социокультурную специфику общества, а, следовательно, мужское доминирование, большую ценность мужчины и ограниченную частной сферой деятельность женщины. Гендерная идентичность творческой личности обусловлена тем, что данная личность несет в себе психофизиологические особенности противоположного пола, является «психологически андрогинной» [7. С. 17]. Проводя сопоставление гениальности и талантливости, ряд ученых отмечают, что талантливое творчество, связанное с традициями и существующее в пределах имеющихся смысловых рамок, опирается на то, что уже разработано культурой. Этот вид творчества скорее свойственен женщинам, несущим от природы филогенетическую устойчивость и нацеленным на сохранение всего позитивного, что привнес мужчина, т. е. сохранение традиций. В гениальном творчестве, где важно новаторство, более активен мужчина, отличающийся от природы филогенетической изменчивостью.

Итак, «творчески одаренный мужчина несет в себе преобладание женских свойств личности, при сохранении мужских... Способная к творчеству женщина также андрогинна, но преобладают у нее мужские качества личности» [7. С. 17].

Таким образом, языковая личность автора, будучи андрогинной, сложной, смешивающей маскулинность и фемининность, может реализовать свое творчество, интегрируя все грани человеческой личности и соединяя вдохновение, фантазию, интуицию, опыт и мыслительный процесс.

Список литературы

1. Бутакова, Л. О. Авторское сознание как базовая категория текста: когнитивный аспект: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Барнаул, 2001. 39 с.
2. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
3. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография. 2-е изд. М. : Гнозис, 2004. 390 с.
4. Кирилина, А. В. Гендер: Лингвистические аспекты. М. : Институт социологии РАН, 1999. 189 с.
5. Корман, Б. О. Лирика и реализм. Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1986. 96 с.
6. Олянич, А. В. Презентационная теория дискурса: монография. Волгоград : Парадигма, 2004. 507 с.
7. Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой. М. : Информация XXI век, 2002. 78 с.
8. Фомин, А. Г. Психолингвистическая концепция моделирования гендерной языковой личности. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2003. 236 с.

List of literature

1. Butakova, L. O. Avtorskoe soznanie kak bazovaja kategorija teksta: kognitivnyj aspekt: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Barnaul, 2001. 39 s.
2. Karasik, V. I. Jazykovoju krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd : Peremena, 2002. 477 s.
3. Karasik, V. I. Jazykovyj krug: lichnost', koncepty, diskurs: monografija. 2-e izd. M. : Gnozis, 2004. 390 s.
4. Kirilina, A. V. Gender: Lingvističeskie aspekty. M. : Institut sociologii RAN, 1999. 189 s.
5. Korman, B. O. Lirika i realizm. Irkutsk : Izd-vo Irkut. un-ta, 1986. 96 s.
6. Oljanich, A. V. Prezentsionnaja teorija diskursa: monografija. Volgograd : Paradigma, 2004. 507 s.
7. Slovar' gendernyh terminov / Pod red. A. A. Denisovoj. M. : Informacija XXI vek, 2002. 78 s.
8. Fomin, A. G. Psiholingvističeskaja koncepcija modelirovanija gendernoj jazykovoju lichnosti. Keмерово : Kuzbassvuzizdat, 2003. 236 s.

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ МЕСТА РЕЧЕВОГО ЖАНРА
«PROJECT PROPOSAL» В БИЗНЕС-ЛИНГВИСТИКЕ**

Е. М. Горбик

*В статье приводится описание недавно появившегося, но уже оформившегося речевого жанра *Project proposal*, а также определяется его место в новом направлении прикладной лингвистики – бизнес-лингвистике.*

Ключевые слова: коммуникация, project proposal, проект, бизнес-лингвистика, речевой жанр

Немногим более 20-ти лет назад во время экономического застоя нашей страны слово «бизнес» было столь же чужеродным для советских граждан, сколько и та деятельность, которую это понятие подразумевало. В это время за рубежом сфера предпринимательства или бизнеса активно развивалась не только на национальном, но и на международном уровне, что способствовало привлечению особого внимания зарубежных лингвистов и ученых смежных наук к изучению коммуникации вообще и делового общения (или бизнес-коммуникации) в частности (Adler, 1983; Angelmar & Stern, 1978; Bargiela-Chiappini, 1997; Boden, 1994; Dunley-Evans & Henderson, 1990; Ehlich & Wagner, 1995; Charles, 1996; Donohue & Diez, 1985; Firth, 1995; Hagen, 1993; Johns, 1980, 1986; Lampi, 1986; Nelson, 1995; Putnam & Roloff, 1992; Riel, 1995 и др.). Поэтому необычным кажется тот факт, что инициирование бизнес-лингвистики как «интегративной лингвистической и межпредметной субдисциплины, исследующей функционирование языка и применение языковых ресурсов в бизнес-контексте» [3. С. 12], принадлежит именно отечественному ученому Данюшиной Ю.В.

Создание этого нового направления прикладной лингвистики продиктовано изменяющимся положением дел в современном российском бизнес-пространстве, которому становится тесно в пределах страны, которое готово реализовать свой потенциал в полной мере и доказать всему миру свою конкурентоспособность. Поэтому так важна помощь всепроникающему бизнесу со стороны бизнес-лингвистики в осуществлении «грамотной» международной ком-

муникации как «средства сотрудничества, взаимодействия, обеспечения достижения целей работников, целей организации и целей общества» [9. С. 15–16].

В составе бизнес-лингвистики Ю. В. Данюшиной удалось систематизировать следующие направления:

- бизнес-дискурс,
- профессиональные подязыки бизнес-сферы,
- учебно-академический язык бизнеса, экономики, менеджмента,
- язык бизнес-медиа,
- лингвопрагматика в бизнес-контексте; бизнес-риторика; язык PR, рекламы и маркетинга, специальные языковые техники продаж и телемаркетинга,
- бизнес-лексикография,
- документоведение (документная лингвистика),
- межкультурная бизнес-коммуникация [4. С. 20–21].

Как мы видим, бизнес-лингвистика ориентируется на прагматическую сторону исследования языка делового общения, что подразумевает изучение «реальных единиц речевого общения» [1. С. 159–206] или речевых жанров как «текстового воплощения коммуникации» [7], в частности речевого жанра «Project proposal».

Анализ понятия «**Project proposal**» в зарубежных Интернет-источниках показал, что данное словосочетание не только часто встречается в процессе повседневного Интернет-общения, но и существует ряд печатных изданий, повествующих о том, что есть **Project proposal**, предлагающих практические советы и помощь в его написании, а также его шаблоны (Besim Nebiu “Project proposal writing”, National Science Foundation “A guide for proposal writing”, Taylor M.D. “How to write a project proposal”, Delegation of the European Commission “Technical tips for project proposal”, United Nations Democracy Fund “Project proposal guidelines”, Deutsche Forschungsgemeinschaft “Project proposal preparation instructions: project proposals”, Fricke Y. “Project proposal writing” и проч.).

Необходимо отметить, что вид документации «проектное предложение» (перевод с англ. «**Project proposal**») не установлен действующими законодательными и нормативными правовыми актами РФ, что означает отсутствие официально разработанной на территории РФ структуры и требований к содержанию документа [10]. Однако это не говорит о том, что этот вид документации не существует

на территории РФ, например, на ведомственном уровне как средство повышения рентабельности и эффективности компании. Project proposal как деловой документ только начинает появляться в нашей стране, что продиктовано нуждами отечественного бизнеса.

В дальнейшем в нашем исследовании мы планируем выяснить:

– не используется ли другая формулировка понятия «проектное предложение» в российском бизнес - пространстве, эквивалентная англоязычному понятию «Project proposal», такая как, например, «технико-коммерческое предложение», «обоснование инвестиций» или «бизнес-предложение»;

– не является ли англоязычное понятие «**Project proposal**» симбиозом нескольких видов документации, функционирующих в российском бизнес-пространстве.

В нашей работе мы будем использовать англоязычный термин “project proposal” вместо его перевода на русский язык.

Project proposal представляет собой документ, содержащий последовательное и детальное описание действий, направленных на решение некой проблемы, иными словами, план осуществления проекта, решающего некую проблему и отвечающего нуждам отдельной компании или общества в целом. Project proposal может являться как ответом на запрос некой компании о представлении предложения (**Request for proposal или RFP**), так и **внутренним документом** компании, подготовленным сотрудником или группой сотрудников, предлагающих конкретные действия по повышению эффективности деятельности компании.

Структура Project proposal может варьироваться в зависимости от специфики проекта, от требований компании, которая предоставила запрос о предложении. Тем не менее, основные элементы структуры **Project proposal четко прослеживаются. Текст Project proposal содержит** ответы на следующие конституирующие вопросы, каждый из которых может быть выделен в отдельный раздел документа, либо объединен с другим вопросом-ответом:

1. Кто представляет Project proposal?

Предлагается подробное описание компании, включая:

- название, руководящий состав,
- стаж и направление деятельности,
- перечисление предыдущих проектов (реализованных и тех, что в работе) с упоминанием оказанных услуг.

2. Какой проект предлагается осуществить?

Приводится краткое описание проекта. Указывается, что способствовало инициированию проекта (в случае если Project proposal не является ответом на запрос о представлении предложения) – например, текущее положение дел компании или социально-экономический фон. Приводится пояснение необходимости в реализации проекта. Цель данной части документа – определить потенциал проекта, привлечь внимание предполагаемого инвестора.

3. Каковы цели проекта и объем работ?

Определяются краткосрочные и долгосрочные цели, задачи проекта. Уточняется общий объем работ, предполагаемый результат осуществления проекта.

4. Каковы стадии осуществления проекта и мероприятия в рамках его осуществления?

Как можно подробнее описывается план осуществления проекта с упоминанием того, кто, в какой последовательности, какими методами и в какие сроки реализует его. Четко отслеживаются зоны ответственности участников проекта.

5. Какую сумму средств спонсора необходимо привлечь для осуществления проекта?

Бюджет проекта показывается дробно по категориям, например, поставка оборудования и материалов, проектирование, изыскания.

Основная цель написания Project proposal – аргументировано убедить предполагаемого спонсора/ инвестора в том, что предлагаемый проект достоин вложения его средств, времени и усилий.

Опираясь на представления М. М. Бахтина о речевом жанре, мы можем выделить Project proposal в самостоятельный речевой жанр на следующих основаниях. Согласно М. М. Бахтину речевая деятельность подразумевает осуществление устных или письменных высказываний, каждое из которых представляет собой единство тематического содержания, стиля и композиции и отражает специфику сферы общения. Речевые жанры есть «относительно устойчивые типы таких высказываний» [1. С. 159–206]. Так, текст любого Project proposal как письменного высказывания подчинен одной единственной теме. Для написания Project proposal применяется официально-деловой стиль, хотя в зависимости от раскрываемой темы и отсутствия строгих требований к документу Project proposal может обладать оттенком индивидуального стиля изложения, что, однако, не является целью высказывания. Тема и стиль Project proposal, в свою очередь, определяют структуру данного вида документации,

которая (структура) хотя и не жестко регламентирована, но обладает характерными чертами.

Вслед за М. М. Бахтиным, который выделил конститутивные признаки высказывания [1. С. 159–206], мы отметим следующие конститутивные признаки жанра Project proposal:

1. Смена говорящих, т.е. границы **Project proposal как письменного высказывания** четко прослеживаются. До инициирования документа имеет место запрос о представлении предложения, обсуждение нужд, проблем и проч. После высказывания – ответная реакция инвестора в виде письма с согласием или отказом участвовать в осуществлении проекта.

2. Завершенность высказывания, как предпосылка смены говорящих. **Project proposal представляет собой законченное высказывание**, для которого характерна максимальная предметно-смысловая исчерпанность темы, речевой замысел и типические композиционно-жанровые формы завершения.

3. Адресованность Project proposal, т.е. данный вид документа не может быть безличным и всегда помимо автора имеет адресата.

4. Целенаправленность Project proposal.

5. Непосредственный контакт с действительностью, т.е. Project proposal отвечает нуждам, проблемам некой компании или общества в целом, предлагает реальные способы их решения.

6. Типичная воспроизводимая жанровая форма Project proposal [1. С. 159–206].

Выбор языковых средств **Project proposal определяется требованиями**, изложенными в запросе о предложении (если таковое имеется), а также целью предоставления проекта и стилем самого документа.

Речевой жанр **Project proposal можно отнести к следующим направлениям бизнес-лингвистики:**

– бизнес-дискурс (поскольку **Project proposal как жанр представляет собой множество текстов, объединенных бизнес-тематикой**) [4. С. 20–21],

– документоведение (документная лингвистика), изучающее лингвистические особенности деловой документации (к которой, несомненно, относится Project proposal), её экстралингвистические функции, структуру текстов документов [8],

– лингвопрагматика в бизнес-контексте, изучающая аргументационно-персуазивные техники (которые используются при написа-

нии Project proposal) лингвистические особенности ведения бизнес-коммуникации [4. С. 20–21].

В англоязычной бизнес – сфере Project proposal является новым, но уже распространенным видом документации и потому перспективным с точки зрения исследования его организации, содержания, выявления его коммуникативных особенностей и области применения с целью использования практического потенциала Project proposal в непосредственной профессиональной деятельности специалистов российского бизнес – пространства, что будет способствовать повышению их квалификации, информированности, а также продуктивности их бизнеса не только на отечественном, но и на мировом рынке.

Список литературы

1. Бахтин, М. М. Проблема речевых жанров // Бахтин М. М. Собр. соч. М. : Русские словари, 1996. Т. 5. С. 159–206.
2. Гольдин, В. Е. Проблемы жанроведения // Жанры речи / отв. ред. В. Е. Гольдин. Саратов : Колледж, 1999. Вып. 2. С. 4–6.
3. Данюшина, Ю. В. Бизнес-лингвистика 2.0, или как делают деньги из слов в Интернете // Московское научное обозрение. М. : ИНГН, 2011. № 6 (10). С. 12.
4. Данюшина, Ю. В. Многоуровневый анализ англоязычного сетевого бизнес-дискурса: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2011. С. 20–21.
5. Дементьев, В. В. Теория речевых жанров. М.: Знак, 2010. 600 с.
6. Долинин, К. А. Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия // Жанры речи... С. 7–13.
7. Китайгородская, М. В. Речь москвичей: Коммуникативно-культурологический аспект. М. :

List of literature

1. Bahtin, M. M. Problema rechevyh zhanrov // Bahtin M. M. Sobr. soch. M. : Russkie slovani, 1996. T. 5. S. 159–206.
2. Gol'din, V. E. Problemy zhanrovedenija // Zhanry rechi / отв. red. V. E. Gol'din. Saratov : Kolledzh, 1999. Vyp. 2. S. 4–6.
3. Danjushina, Ju. V. Bizneslingvistika 2.0, ili kak delajut den'gi iz slov v Internetе // Moskovskoe nauchnoe obozrenie. M. : INGN, 2011. № 6 (10). S. 12.
4. Danjushina, Ju. V. Mnogourovnevyy analiz anglojazыchnogo setevogo biznes-diskursa: dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2011. S. 20–21.
5. Dement'ev, V. V. Teorija rechevyh zhanrov. M.: Znak, 2010. 600 s.
6. Dolinin, K. A. Rechevye zhanry kak sredstvo organizacii social'nogo vzaimodejstvija // Zhanry rechi... S. 7–13.
7. Kitajgorodskaja, M. V. Rech' moskvichej: Kommunikativno-kul'turologicheskiy aspekt. M. :

- Русские словари, 1999. 396 с.
8. Кушнерук, С. П. Документная лингвистика. М. : Флинта, 2008. 224 с.
9. Лэйхифф, Дж. М. Бизнес-коммуникации: Стратегии и навыки. СПб. : Питер, 2001. С. 15-16.
10. Постановление Правительства РФ «О порядке проведения государственной экспертизы и утверждения градостроительной, предпроектной и проектной документации» от 27.12.2000 г. 1008. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc; base=LAW;n=29771>.
11. Салимовский, В. А. Функционально-стилистическая традиция изучения жанров речи // Жанры речи... С. 61–76.
12. A guide for proposal writing. National Science Foundation. 20 p.
13. Besim Nebiu. Project proposal writing. Hungary, 2002. 34 p.
14. Fricke, Y. Project proposal writing. Finland, 2003. 40 p.
15. Taylor, M. D. How to write a project proposal. 2009. 6 p.
16. Project proposal guidelines. United Nations Democracy Fund, 2009. 20 p.
17. Proposal preparation instructions: project proposals. Bonn.: Deutsche Forschungsgemeinschaft. 13 p.
18. Technical tips for project proposal. Delegation of the European Commission. 17 p.
- Russkie slovari, 1999. 396 s.
8. Kushneruk, S. P. Dokumentnaja lingvistika. M. : Flinta, 2008. 224 s.
9. Ljejhiff, Dzh. M. Biznes-kommunikacii: Strategii i navyki. SPb. : Piter, 2001. S. 15-16.
10. Postanovlenie Pravitel'stva RF «O porjadke provedenija gosudarstvennoj jekspertizy i utverzhenija gradostroitel'noj, predproektnoj i proektnoj dokumentacii» ot 27.12.2000 g. 1008. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc; base=LAW;n=29771>.
11. Salimovskij, V. A. Funkcional'no-stilisticheskaja tradicija izuchenija zhanrov rechi // Zhanry rechi... S. 61–76.
12. A guide for proposal writing. National Science Foundation. 20 p.
13. Besim Nebiu. Project proposal writing. Hungary, 2002. 34 p.
14. Fricke, Y. Project proposal writing. Finland, 2003. 40 p.
15. Taylor, M. D. How to write a project proposal. 2009. 6 p.
16. Project proposal guidelines. United Nations Democracy Fund, 2009. 20 p.
17. Proposal preparation instructions: project proposals. Bonn.: Deutsche Forschungsgemeinschaft. 13 p.
18. Technical tips for project proposal. Delegation of the European Commission. 17 p.

**ТАТАРСКАЯ МИКРОТОПОНИМИЯ
В МЕНТАЛЬНОМ СЕМАНТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ:
НАЦИОНАЛЬНАЯ ЛОГИКА МЫШЛЕНИЯ**

Р. Ш. Шагеев

Дан анализ методов исследования ономастических единиц. В основе изучения топонимической системы и принципов номинации, как подчеркивает автор, на современном этапе развития лингвистики лежит когнитивный подход. Детально рассматривается вопрос о татарских микропонимах.

Ключевые слова: микропоним, менталитет, когнитивный подход, семантическое пространство, родной язык, картина мира.

Одним из наиболее распространенных методов исследования ономастических единиц для выявления лингвистической сущности топонимической системы и принципов номинации долгое время считались лексико-семантическая классификация и структурно-словообразовательный анализ.

На современном этапе развития наблюдается когнитивный подход к изучению ономастической науки. Если внедрение когнитивной парадигмы позволяет рассматривать топонимикон какой-либо территории как семантическое пространство, характеризующееся общностью концептуальных установок создателей и носителей топонимической системы, то глубинное концептуальное единство на уровне языкового воплощения проявляется в существовании устойчивого и весьма консервативного набора топонимических моделей. Когнитивный подход дает возможность не только описать этот набор, но и подняться на уровень концептуальных установок, что позволит охарактеризовать картину мира носителя топонимической системы [1. С. 23]. В микропонимах заложен смысловой заряд, сила воздействия которого не ограничена местом и временем, потому что их содержание не замкнуто и относительно бесконечно. В разные времена они интерпретируются и воспринимаются по-разному.

Содержание микропонима исходит из национальной концепции мира. Каждый микропоним представляет собой субъективный образ объективного мира действительности. Эта универсальная чер-

та любовью национальной картины мира, как сказала В. И. Поставалова, «несет в себе черты своего создателя» [7. С. 48]. Проблема субъекта чрезвычайно важна для понимания языковой картины мира. В самом деле, в динамике отношений субъекта с другими категориями языка отражается многовековой опыт народа, высвечивается то особое мироощущение, которое присуще его представителям в видении субстанций, в отношении к другим субстанциям [9. С. 34]. Понятие субъекта пришло в языкознание из логики, где субъект обозначает предмет, о котором выносится суждение [4. С. 754]. Так что внутренняя форма каждого микропонима есть результат суждения конкретного народа и исторических процессов. В микропонимах заложено то, что оказалось важным и пригодным в попытке освоить мир. Когда говорят о микропонимах как о памяти народа, то имеют для этого все основания: «из трудов прошлого лишь то достигает нашего времени, что заложено в языке, и наоборот, когда мы, современники, растаем в наш родной язык, то перед нами раскрывается опыт долгих тысячелетий» [2. С. 130].

В татарских национальных микропонимах Закамья отражены как социально-политические, экономические стороны жизни народа, так и особенности культуры, психологии, народной мудрости, быта и традиции. Например: *Мулла коесы* – родник муллы (Таллы Буляк, Азн.р.), *Мулла бакчасы* – сад буллы (Кама-Исмагилово, Альм.р.), *Кызлар акланы* – девичья поляна (Самарканд, Альм.р.), *Изгелар чиймәсе* – родник святых (Кичучат, Маметьево. Альм.р.), *Яхшы-саз* – превосходное болото (Тымытык, Азн.р.), *Сабыр чиймәсе* – родник терпения (Нов.Каширово, Альм.р.) и др.

Рассматривая микропоним как микротекст, соприкасающийся с различными сферами сознательной человеческой деятельности, в частности, со сферой восприятия и познания мира человеком, видим, что в микропонимах отражается действительность, каждый народ обнаруживает себя, и, наоборот, выражая свои чувства, мысли, показывает мир и себя в этом мире.

В.фон Гумбольдт был убежден в том, что только язык способен приблизить к разгадке тайны человека и характера народов. Нравы и обычаи от самой нации могут быть известной степени отделены, возможно, они могут быть обособлены. «И только одно явление, – пишет В. фон Гумбольдт, – совсем иной природы дыхание, сама душа нации, использующее язык как вспомогательное средство, было бы напрасным, поскольку только в языке запечатлен весь националь-

ный характер» [3. С. 303]. Итак, микротопонимы имеют лицо своего создателя, т.е. конкретного народа, который породил это название, и лицо объективный действительности.

Географические названия произошли от терминов (и других нарицательных слов) в результате непосредственного общения человека с окружающей средой, ибо «до тех пор, пока существуют люди, история природы и история людей взаимно обуславливают друг друга» [5. С. 16]. Проникновение в сущность названия, т.е. установление его смыслового значения, в ряде случаев позволяет получать географическую характеристику объекта.

Каждый оним – это отражение языковыми средствами осознанно-го восприятия человеком окружающего мира и его отношения к нему.

Для обозначения содержательной стороны микротопонимов используется термин «семантическое пространство». Семантическое пространство микротопонимии – это ментальное образование. Ментальность формируется под влиянием национального языка, народных традиций, культуры, народной мудрости. А родной язык соотносительно со своей внутренней формой передает всем своим носителям общее мироведение, которое во многом отличается от мироведения других языков [2. С. 120].

Таким образом, ментальное семантическое пространство микротопонимии объемно, открыто и способно выражать не только явные, непосредственно эксплицированные смыслы, но и неявные, имплицитивные. Денотативная референциальность ментального пространства микротопонимии в большей степени эксплицируется, а концептуальность чаще бывает имплицитной. Семантика топонима – это комплекс сведений об именуемом объекте, отношении говорящего к объекту, знакомство с семантикой апеллятива топонима и ассоциации. Чтобы понять значение географического названия, необходимо знать типовые ситуации, в которых оно употребляется [6. С. 26]. Значит, семантическое пространство микротопонима неравнозначно семантике ни его апеллятива, ни апеллятивного названия того объекта, которому оно дано.

Экстралингвистическая информация топонима входит в его семантику, которая не исчерпывается исторической и географической информацией, т.е. комплексом объективных знаний. В семантику топонима входят и субъективные и объективные социально обусловленные факторы, определяющие отношение человека к объекту высказывания [10. С. 322–323].

Исследование семантического пространства микротопонимии обязательно включает такие универсалии, как «человек», «пространство», «время». Именно человек, его духовное состояние, переживания, искания, его внутренний мир всегда составляли и составляют суть и систему микротопонимии конкретного региона, определенного народа. Все топонимы имеют абсолютно антропоцентрический характер. Мы живем в мире названий. Названия окружают нас и служат надежным указателем мест, где что-то находится, или что-то случилось. С помощью названий фиксируется вся жизнь человека, начиная с указания на место его рождения, затем учения, проживания, работы, отдыха, маршрутов любых поездок, информация о других событиях и т.д. [8. С. 7].

Известно, что не каждый реальный географический объект получает наименование. Название дается только тогда, когда данный объект привлекает внимание людей, общества каким-либо отличительным или необходимым свойством или же связан с какими-то событиями, и возникает необходимость сообщить об этом через наименование. Как пишет Й. Л. Вайсгербер, «однако только с точки зрения родного языка можно понять, почему мы мыслим именно так, а не иначе» [2. С. 151]. С точки зрения когнитивной лингвистики, специфический номинативный стиль обеспечивает цельность топонимического текста [1. С. 23].

Содержание знака тесно связано с познавательной деятельностью человека. В структуре знаний стоящих за языковым выражением, в определенной степени отражается способ номинации. Мотивация при назывании обнаруживает взгляд носителей языка на тот или иной фрагмент мира, что позволяет в итоге понять специфику мировидения конкретного народа [6. С. 26].

Микротопонимы заключают в себя не только информацию о действительности, а сложный мир чувств, настроений, стремлений человека. Они охватывают не только своими идеями, но и эмоциональным отношением к жизни, ощущением прекрасного и возвышенного [11. С. 328]. Можно сказать, что эмоциональное содержание – непременный компонент семантической структуры микротопонима.

Ментальное семантическое пространство микротопонимии требует специального рассмотрения и лингвокогнитивного анализа с выделением концептуального, денотативного и эмоционального пространства.

Список литературы

1. Березович, Е. Л. Русская народная топонимия как концептуализованное семантическое пространство // Лингвистическая ретроспектива, современность и перспектива города и деревни: материалы Междунар. совещ. 18–19 нояб. 1997 г. Пермь, 1999. 202 с.
2. Вайсгербер, Йохан Лео. Родной язык и формирование духа / пер. с нем., вступ. ст. и коммент. О. А. Радченко. Изд. 2-е, испр. и доп. М. : Едиториал УРСС, 2004. 232 с.
3. Гумбольдт, В. Фон. Язык и философия культуры. М., 1985. 398 с.
4. Кондаков, Н. И. Логический словарь-справочник. М., 1976. 720 с.
5. Маркс, К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. М. : Политиздат, 1965. Т.3. 639 с.
6. Маслова, В. А. Введение в когнитивную лингвистику. М. : Флинта: Наука, 2006. 296 с.
7. Постовалова, В. И. картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке. М., 1988. 215 с.
8. Поспелов, Е. М. Топонимический словарь: ок. 1500 единиц. М. : Астрель, 2002. 332 с.
9. Рылов, Ю. А. Аспекты языковой картины мира: итальянский и русский языки. М.: Гнозис, 2006. 304 с.

List of literature

1. Berezovich, E. L. Russkaja narodnaja toponimija kak konceptualizovannoe semanticheskoe prostranstvo // Lingvisticheskaja retrospektiva, sovremennost' i perspektiva goroda i derevni: materialy Mezhdunar. sovev. 18–19 nojab. 1997 g. Perm', 1999. 202 s.
2. Vajsgerber, Johan Leo. Rodnoj jazyk i formirovanie duha / per. s nem., vstup. st. i koment. O. A. Radchenko. Izd. 2-e, ispr. i dop. M. : Editorial URSS, 2004. 232 s.
3. Gumbol'dt, V. Fon. Jazyk i filosofija kul'tury. M., 1985. 398 s.
4. Kondakov, N. I. Logicheskij slovar'-spravochnik. M., 1976. 720 s.
5. Marks, K. Sochinenija / K. Marks, F. Jengel's. M. : Politizdat, 1965. T.3. 639 s.
6. Maslova, V. A. Vvedenie v kognitivnuju lingvistiku. M. : Flinta: Nauka, 2006. 296 s.
7. Postovalova, V. I. kartina mira v zhiznedejatel'nosti cheloveka // Rol' chelovecheskogo faktora v jazyke. M., 1988. 215 s.
8. Pospelov, E. M. Toponimicheskij slovar': ok. 1500 edinic. M. : Astrel', 2002. 332 s.
9. Rylov, Ju. A. Aspekty jazykovoj kartiny mira: ital'janskij i russkij jazyki. M.: Gnozis, 2006. 304 s.

10. Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного. М., М., 1973. 368 с.
11. Храпченко, М. Б. Художественное творчество, действительность, человек // Собрание сочинений. М., 1982. Т.4. 479 с.
10. Superanskaja, A. V. Obwaja teorija imeni sobstvennogo. М., М., 1973. 368 s.
- Hrapchenko, M. B. Hudozhestvennoe tvorcestvo, dejstvitel'nost', chelovek // Sobranie sochinenij. М., 1982. Т.4. 479 s.

**ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ В АСТРАХАНСКОЙ ОБЛАСТИ:
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА**

И. В. Щеглова

Рассматривается языковая ситуация в Астраханской области. В статье представлены потребности жителей региона в области языкового образования.

Ключевые слова: языковая ситуация, билингвизм, языковые потребности.

Астраханская область относится к моноязычным регионам России. Однако полиэтничность и с каждым годом возрастающие международные связи придают области неповторимый колорит, в том числе это касается и лингвистического портрета региона.

Местным двуязычием локально ограниченного значения являются русско-татарский, русско-казахский, русско-калмыцкий типы билингвизма. Билингвизм – это активное и пассивное владение вторым языком [1. С. 83].

В рамках настоящей статьи нам представляется актуальным рассмотреть потребности казахов в области языкового образования. В качестве респондентов были выбраны слушатели курса «Казахский язык», читаемого на базе Астраханского государственного технического университета. В опросе приняло участие более 30 человек, в основном это девушки в возрасте от 19 лет до 21 года. Все они по национальной принадлежности позиционируют себя как «казашка». 90,9 % из них живёт в Астрахани с момента рождения. 54,5 % считают родным языком русский язык.

На вопрос «Какова цель изучения казахского языка» единичные ответы были такими: *хочется знать побольше языков; хочу знать родной язык*. 40% респондентов ответили: *нравится казахский язык* и 40% информантов – *хочу уехать в Казахстан*.

Таким образом, материал исследования позволяет констатировать, что в городе намечена тенденция изучения казахского языка с целью дальнейшего переезда в Казахстан. Респонденты объяснили этот факт возможностью найти престижную высокооплачиваемую

работу, а также желанием «жить на родине предков». Полагаем, данное положение свидетельствует о возникших проблемах в жизни полиэтнического г. Астрахани, в котором на протяжении многих лет проживали вместе люди разных национальностей, в частности русские и казахи.

Важно отметить, что респондентам предлагалось ответить ещё на ряд вопросов: «Где и с кем говорите по-казахски? Как вы говорите по-казахски?»

Только 28,5 % опрошенных отметили, что говорят по-казахски плохо. Все респонденты по-казахски говорят в семье. Согласно теоретическим аспектам социолингвистики, разграничивают активное и пассивное двуязычие. Учёные отмечают, что «пассивный билингвизм предполагает частичное или неполное владение вторичным языком» [1. С. 83]. Чаще всего второй язык функционирует в этих случаях как средство восприятия информации и не выступает (для данного билингва) в качестве средства передачи информации [2. С. 23]. Анализ материалов показывает, что применительно к большей части слушателей курса казахского языка на базе АГТУ можно говорить об активном билингвизме.

Та часть респондентов, которые считают родным языком казахский язык (54,5 %), отметили:

- по-казахски говорят дома;
- русский язык изучали в школе.

У половины опрошенных возникали трудности в процессе формирования орфографической компетенции.

40 % данной группы информантов пояснили, что в настоящее время отлично владеют русским языком.

Последний вопрос, который предлагался вниманию респондентов, – «Перечислите центры казахской культуры в Астраханской области. Какие из них посещаете Вы?»

90,9 % опрошенных назвали областную общественную организацию казахской культуры и языка «Жолдастык».

Резюмируем, усиливающийся среди казахской молодёжи интерес к изучению казахского языка свидетельствует не только о желании приобщения к культуре своего народа, но и регламентирован желанием покинуть многонациональный город, страну.

Перспективы исследования видим в том, чтобы отследить, каков процент выпускников АГТУ, посещающих на протяжении обучения в вузе курс казахского языка, трудоустраивается за пределами

Астрахани, России. Кроме того, целесообразно проанализировать культурную жизнь казахов в многонациональной Астрахани. Что касается особенностей функционирования казахского языка, планируем провести опрос среди респондентов разного возраста и социального статуса. Полагаем, в результате нами будет получена достоверная картина особенностей функционирования казахского языка в полиэтническом регионе.

Список литературы

1. Бертагаев, Т. А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления // Проблемы двуязычия и многоязычия. М., 1972. С. 83.
2. Ицкович, В. А. Пассивное двуязычие и культура родной речи // Проблемы двуязычия и многоязычия. М., 1972.

List of literature

1. Bertagaev, T. A. Bilingvizm i ego raznovidnosti v sisteme upotreblenija // Problemy dvujazychija i mnogojazychija. M., 1972. S. 83.
2. Ickovich, V. A. Passivnoe dvujazychie i kul'tura rodnoj rechi // Problemy dvujazychija i mnogojazychija. M., 1972.

Приложение

Образец анкеты

1. Укажите Ваш возраст _____

1.1. На каком факультете и курсе Вы учитесь?

2. Вы живёте в Астрахани (отметьте галочкой)

а) с момента рождения;

б) переехали (укажите, когда, откуда, по какой причине)

3. Какой язык Ваш родной? (в зависимости от ответа на этот вопрос выберите столбик с дальнейшими вопросами и отвечайте только на них)

Русский	Казахский
Почему изучаете казахский язык? _____ _____	На каком языке Вы общаетесь дома, с друзьями? _____ _____
Где и с кем вы говорите по-казахски? Как вы говорите по-казахски? _____ _____ _____	Где Вы изучали русский язык? Трудно ли было изучать русский язык? В чём именно заключались трудности? _____ _____
Перечислите центры казахской культуры в Астраханской области. Какие из них посещаете Вы? _____ _____ _____ _____	Как вы владеете русским языком сейчас? _____ _____
	Перечислите центры казахской культуры в Астраханской области. Какие из них посещаете Вы? _____ _____

ЛИНГВИСТИКА И ПЕРЕВОД

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РАМКАХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. В. Жиленко

Статья посвящена проблемам интерактивного обучения иностранным языкам в рамках поликультурного образования. Рассматриваются понятия поликультурной личности, педагогической технологии и интерактивного обучения.

Ключевые слова: интерактивное обучение, поликультурное образование, педагогические технологии.

В современную эпоху глобализации целью обучения иностранным языкам определяются не набор конкретных умений, не получение отдельных знаний о культуре страны изучаемого языка, а формирование такой языковой личности, которая будет способна к активной и продуктивной жизнедеятельности в глобальном поликультурном обществе – поликультурной языковой личности.

Поликультурная языковая личность – это личность, в структуре которой средствами иностранного языка сформирован такой комплекс компетенций, который позволяет ей ориентироваться в концептосферах универсального, этнокультурного, социокультурного и индивидуально-культурного типов, что обеспечивает развитие её готовности и способности к активному позитивному взаимодействию с представителями поликультурного мира.

Средствами изучаемого языка можно способствовать формированию таких качеств, как толерантность, терпимость, непредвзятость к представителям других стран и культур [1; 2; 3]. Изучая иностранные языки и иноязычную культуру, обучающиеся получают возможность расширить свое социокультурное пространство и осознать себя в качестве культурно-исторических субъектов.

Развитие языкового поликультурного образования во многом обязано появлению социокультурного подхода к содержанию обучения иностранному языку, разработанного В. В. Сафоновой [1]. Социокультурный подход позволил обратить внимание на возмож-

ность обучения культурам различных этнических, социальных, религиозных и других групп стран изучаемых языков. Обучение культуре лишь одной группы не может сформировать представление о культурном разнообразии изучаемого языкового и культурного сообщества.

По мнению П. В. Сысоева, языковое поликультурное образование означает включение в учебные программы по иностранному языку информации о культурах различных культурных групп (стран как родного, так и изучаемого языков).

В поликультурном образовании большое внимание должно уделяться репрезентации вариантности культур родной страны, региона, населенного пункта и т.п. Это поможет сформировать у обучающихся представление о культурном разнообразии как норме сосуществования и взаимного развития культур в современных поликультурных сообществах стран родного и изучаемого языков.

Такая вариативность необходима для создания обучающимся условий для лучшего понимания себя в спектре культур – культурного самоопределения личности [4].

Культурная вариативность является одним из инструментов достижения главной цели языкового поликультурного образования – подготовки обучающихся к активному и полноценному сотрудничеству в современном поликультурном мире средствами изучаемого языка.

Перед языковым поликультурным образованием ставятся следующие задачи: 1) формирование представлений о культуре; 2) формирование представлений о разнообразии культурных сообществ стран как родного, так и изучаемого языков; 3) формирование представлений о сходствах и различиях между представителями различных этнических, социальных, лингвистических, территориальных, религиозных, культурных групп в рамках определенного региона, страны, мира; 4) формирование способностей позитивного взаимодействия с представителями других культур; 5) культурное самоопределение личности средствами родного и изучаемого языков.

Полноценное и комплексное формирование поликультурной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам возможно лишь в условиях специально разработанной методической системы. Под методической системой формирования поликультурной языковой личности понимается совокупность взаимосвязанных компонентов – целей, принципов, содержания, методов, приемов и средств обучения – необходимых для создания целенаправленного педаго-

гического взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленного на формирование поликультурной языковой личности.

В качестве принципов на основе которых может осуществляться процесс формирования поликультурной языковой личности, востребованной в условиях глобального мира, определены следующие: 1) принцип ориентации на познание и учет концептосфер разных культур; 2) принцип интеграции обучения и реальный коммуникации с представителями поликультурного мира; 3) принцип осознания глобального и самобытного в личности; 4) принцип автономии и самостоятельности личности в обучении; 5) принцип проблемно-ориентированного познания [5].

Одним из средств достижения целей, стоящих перед современным образованием, является технологический подход.

На данном этапе отсутствует единое понимание термина педагогическая технология. В разных источниках и у разных авторов можно найти разное понимание этого термина (словарь Даля, документы ЮНЕСКО, Б. Т. Лихачев, В. П. Беспалько, В. М. Монахов, В. В. Гузев, М. В. Кларин, Г. В. Селевко и др.) С. Б. Ступина даёт следующее определение [6]. Технология обучения – это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей.

По уровню применения технологии бывают: общепедагогические, частнопредметные и локальные (модульные) технологии.

По ориентации на личностные структуры педагогические технологии подразделяются на информационные, операционные, саморазвития, эвристические и прикладные. Технологический подход к обучению предусматривает точное инструментальное управление учебным процессом и достаточно гарантированное достижение поставленных учебных целей.

Проблема активизации познавательной деятельности, развития самостоятельности и творчества обучающихся была и остаётся одной из актуальных задач педагогики. Одним из современных направлений активного обучения является интерактивное обучение.

Под интеракцией в педагогике понимается способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся, все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, решают проблемы совместно, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и своё собственное

поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем.

Наиболее часто термин «интерактивное обучение» упоминается в связи с информационными технологиями, дистанционным образованием, использованием ресурсов Интернета, а также электронных учебников и справочников, работой в режиме онлайн.

Задачи преподавателя-ведущего в интерактивной технологии:

- направление и помощь процессу обмена информацией;
- выявление многообразия точек зрения;
- обращение к личному опыту участников;
- поддержка активности участников;
- соединение теории и практики;
- взаимообогащение опыта участников;
- облегчение восприятия, усвоения, взаимопонимания участников;
- поощрение творчества и самостоятельности участников.

В настоящий момент в современной педагогической науке формируется и уточняется понятие «интерактивное обучение» как:

- обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта;
- обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий;
- обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог.

Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение.

Принципами интерактивного обучения являются: диалогическое взаимодействие; работа в малых группах на основе кооперации и сотрудничества; активно-ролевая (игровая) деятельность; тренинговая организация обучения.

При интерактивном обучении педагог выполняет функции помощника в работе, одного из источников информации. Центральное место в его деятельности занимает не отдельный учащийся, а группа взаимодействующих учащихся, которые стимулируют и активизируют друг друга.

Интерактивное обучение находится в центре внимания таких учёных как Л. К. Гейхман и Е. В. Рогинко. Практическая значимость

исследования Л. К. Гейхман определяется тем, что на основе разработанного ею интерактивного подхода построена модель интерактивного обучения общению и созданные для её реализации учебно-методические пособия используются в качестве одногодичного курса обучения студентов-экономистов гуманитарного факультета иноязычному деловому общению, обеспечивая процесс формирования коммуникативной компетентности [7]. Л. К. Гейхман и её коллеги разработали также интерактивный подход и модель дистанционного обучения иностранным языкам [8]. Построенная на основе интерактивного подхода модель представляет собой двухфазное образование, где на первой фазе посредством общения происходит обучение взаимодействию, проходящего все его уровни до сотрудничества, изменяющего групповую динамику, приводящего к становлению толерантности и формирующего само умение сотрудничать. На второй фазе осуществляется целенаправленное обучение собственно общению как развиваемому на основе сформированного взаимодействия специально фиксированному способу формирования и формулирования мысли, общение на этой фазе является целью, а не только средством.

Е. В. Рогинко разработала интерактивные методы обучения студентов иноязычному профессиональному общению на основе текстов по специальности. Тексты по специальности являются источниками практико-ориентированной информации и способствуют развитию мотивационной и операционной готовности студентов к иноязычному профессиональному общению. Использование интерактивных методов обучения и в том числе создание на их основе спецкурса, позволяющего расширить диапазон иноязычного профессионального общения на основе текстов по специальности, является для неязыкового вуза объективной необходимостью, обусловленной глобальной информатизацией и интенсификацией международных связей [9].

Список литературы

1. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М. : Высш. шк. ; Амскорт Интернэшнл, 1991.
2. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога куль-

List of literature

1. Safonova, V. V. Sociokul'turnyj podhod k obucheniju inostrannym jazykam. M. : Vyssh. shk. ; Amskort Internjeshnl, 1991.
2. Safonova, V. V. Izuchenie jazykov mezhdunarodnogo obsheniija v kontekste dialoga kul'tur

- тур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996.
3. Сысоев, П. В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур : моногр. Тамбов : ТГУ им. Державина, 2001.
4. Сысоев, П. В. Культурное самоопределение в условиях языкового поликультурного образования // Иностранные языки в школе. 2004. № 4.
5. Халяпина, Л. П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет–коммуникации в процессе обучения иностранным языкам : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. СПб, 2006. 48 с.
6. Ступина, С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе : учеб.-метод. пособие. Саратов : Наука, 2009. 52 с.
7. Гейхман, Л. К. Интерактивное обучение общению (обще-педагогический подход) : дис. ... д-ра пед.наук. Екатеринбург, 2003. 426 с.
8. Гейхман, Л. К. Интерактивный подход и модель дистанционного обучения иностранным языкам. М., 1999.
9. Рогинко, Е. В. Интерактивные методы обучения студентов иноязычному профессиональному общению на основе текстов по специальности (англ. язык техн. вуз). М., 2010. 169 с.
- i civilizacij. Voronezh : Istoki, 1996.
3. Sysoev, P. V. Kul'turnoe samopredelenie lichnosti v kontekste dialoga kul'tur : monogr. Tambov : TGU im. Derzhavina, 2001.
4. Sysoev, P. V. Kul'turnoe samopredelenie v uslovijah jazykovogo polikul'turnogo obrazovanija // Inostrannye jazyki v shkole. 2004. № 4.
5. Haljapina, L. P. Metodicheskaja sistema formirovanija polikul'turnoj jazykovej lichnosti posredstvom Internet–kommunikacii v processe obuchenija inostrannym jazykam : avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk. SPb, 2006. 48 s.
6. Stupina, S. B. Tehnologii interaktivnogo obuchenija v vysshej shkole : ucheb.-metod. posobie. Saratov : Nauka, 2009. 52 s.
7. Gejhman, L. K. Interaktivnoe obuchenie obweniju (obwe-pedagogicheskij podhod) : dis. ... d-ra ped.nauk. Ekaterinburg, 2003. 426 s.
8. Gejhman, L. K. Interaktivnyj podhod i model' distancionnogo obuchenija inostrannym jazykam. M., 1999.
9. Roginko, E. V. Interaktivnye metody obuchenija studentov inozazychnomu professional'nomu obweniju na osnove tekstov po special'nosti (angl. jazyk tehn. vuz). M., 2010. 169 s.

**РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА
К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Т. Н. Покусаева

В статье рассматривается проблема развития готовности к межкультурной коммуникации у студентов неязыковых вузов на занятиях по иностранному языку. Помимо овладения иноязычными знаниями технологического характера студенты должны целенаправленно развивать собственную способность к терпимому и уважительному восприятию других культур, стремление содействовать решению вопросов национального и межнационального характера.

Ключевые слова: профессионально-ориентированный характер обучения иностранным языкам, поликультурное образование, неязыковые специальности, межкультурная коммуникация.

Одним из требований современного общества к молодым специалистам и обязательным компонентом профессиональной подготовки в технических высших учебных заведениях является владение иностранным языком на уровне, как минимум, достаточном для профессионального общения в профессиональной сфере.

Иностранный язык является одним из востребованных предметов в неязыковых вузах. Знание и владение одним или двумя иностранными языками дает студенту возможность не только получать профессионально-значимую информацию, но и узнавать особенности культуры и традиций страны изучаемого языка, расширять собственный кругозор, формировать способности к принятию новых, самостоятельных, нестандартных решений, проходить повышение квалификации в стране изучаемого языка.

Курс иностранного языка в технических высших учебных заведениях носит коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер, и его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля.

Тем не менее, на современном этапе обучение иностранному языку в большинстве технических высших учебных заведениях про-

водится, как правило, на начальных курсах, когда студенты только начинают знакомиться со своей будущей специальностью и приобретают лишь начальные знания по специальности. Поэтому многие преподаватели сталкиваются с проблемой не развития языковых и речевых навыков обучающихся или навыков ведения коммуникации на иностранном языке, а объяснением технических терминов, что не входит в их компетенцию, и тем самым ограничением чтения научно-популярных текстов по специальности и заучиванием общетехнических терминов. Все это препятствует успешной реализации учебного процесса и не способствует развитию познавательной деятельности учащихся в рамках реализуемой программы обучения.

Кроме того, как показывает практика, большинство студентов технических высших учебных заведений перестают практиковаться в иностранном языке по окончании курса обучения иностранным языкам и утрачивают ранее выработанные языковые и речевые навыки и умения. В результате, поступив в магистратуру или аспирантуру, где изучение иностранного языка проводится на более высоком языковом и профессиональном уровне, обучающиеся вынуждены практически заново начинать изучение иностранного языка и испытывают немалые сложности, поскольку владение иностранным языком становится необходимым не только для сдачи экзаменов, но и для ознакомления и детального изучения иностранной литературы по конкретному объекту научного исследования, что необходимо для написания научной работы, а также для успешных выступлений на международных конференциях молодых специалистов, целью которых является получение и обмен информацией, необходимой для дальнейшей научной деятельности.

Таким образом, в современном мире выпускники вузов должны иметь не только хорошую профессиональную подготовку, но и поликультурное образование. Очевидна потребность в такой языковой подготовке, которая должна быть основана на широкой иноязычной коммуникации.

Известно, что обучение иностранному языку как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Преодоление барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого надо преодолеть культурный барьер, поскольку равноправный диалог речевых пар-

тнеров предполагает не только достаточно высокий уровень владения иностранным языком, но и наличие у них экстралингвистических знаний о национально-культурных традициях и привычках, нормах социального поведения своих зарубежных партнеров. Акт межкультурного взаимодействия может не состояться по причине возникновения так называемых «культурных ошибок», имеющих более серьезные негативные последствия для взаимопонимания партнеров по общению, чем языковые ошибки.

Перед неязыковым вузом на сегодняшний день стоит сложная задача – обучить языку как реальному и полноценному средству общения в условиях ограниченного количества часов. Для того чтобы научить иностранному языку как средству общения нужно создавать обстановку реального общения, активно использовать иностранный язык в живых, естественных ситуациях, или максимально приближенных к таковым. Это могут быть научные дискуссии на языке с привлечением иностранных специалистов, реферирование и обсуждение иностранной научной литературы, проведение международных конференций, семинаров, чтение отдельных курсов на иностранных языках. Кроме вышперечисленного, необходимо также развивать внеаудиторные формы общения: клубы, кружки, научные общества по интересам, где могут собираться студенты разных специальностей.

С целью повышения уровня обучения коммуникации и обучения культуре общения между людьми разных национальностей необходимо учитывать социокультурный фактор. Чтобы активно пользоваться языком как средством общения с партнерами по бизнесу, с зарубежными коллегами, недостаточно знать правила грамматики, значения слов, специальных терминов, а также некоторых традиций и обычаев. Необходимо более глубоко и тщательно изучать мир носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета и т.д.

Обучение иностранным языкам должно носить не только профессионально-ориентированный характер, но и быть направленным на формирование межкультурной компетенции у студентов неязыковых вузов. Нехватка часов, отводимых на изучение иностранных языков, компенсируется самостоятельной работой студентов, проведением внеаудиторных мероприятий: конкурса на лучший перевод; научно-практических конференций, на которых студенты докладывают о результатах своих исследований на изучаемом языке; фестивалей,

посвященных лучшим студенческим проектам на английском и немецком языках. Подготовка к этим мероприятиям не только расширяет лингвострановедческий кругозор студентов, но и способствует формированию у них межкультурной компетенции.

Таким образом, в настоящее время ставится задача не только приобретения специальных знаний по выбранной специальности, но и овладения навыками общения на иностранном языке.

Список литературы

1. Апухтина, Н. Н. О некоторых вопросах профессионально ориентированного обучения иностранному языку в технических высших учебных заведениях по горным и геологическим специальностям // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации : материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф. Электро-сталь : Новый гуманитар. ин-т, 2011. С. 11–14.
2. Матвеева, Д. Г. К проблеме развития межкультурной коммуникации у студентов неязыковых вузов // Инновации в языковом образовании: обучение иноязычному общению в различных типах учебных заведений в контексте компетентностного подхода : материалы Второй Всерос. науч.-практ. конф. (г. Иркутск, 14 апреля 2011 г.). Иркутск : ИГЛУ, 2011. С. 128–132.

List of literature

1. Apuhtina, N. N. O nekotoryh voprosah professional'no orientirovannogo obuchenija inostrannomu jazyku v tehniceskikh vysshih uchebnyh zavedenijah po gornym i geologicheskim special'nostjam // Sovremennye tendencii v obuchenii inostrannym jazykam i mezhkul'turnoj komunikacii : materialy Mezhdunar. zaoch. nauch.-prakt. konf. Jelektrostral' : Novyj gumanit. in-t, 2011. S. 11–14.
2. Matveeva, D. G. K probleme razvitija mezhkul'turnoj kommunikacii u studentov nejazykovyh vuzov // Innovacii v jazykovom obrazovanii: obuchenie inojazychnomu obweniju v razlichnyh tipah uchebnyh zavedenij v kontekste kompetentnostnogo podhoda : materialy Vtoroj Vseros. nauch.-prakt. konf. (g. Irkutsk, 14 aprelja 2011 g.). Irkutsk : IGLU, 2011. S. 128–132.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА

РЕЧЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

И. Э. Алекберова

Речевое взаимодействие является важным условием организации учебной работы школьников и студентов на уроке иностранного языка, с помощью которого можно рационально использовать учебное время, активизировать речемыслительную деятельность учащихся, повысить развивающий эффект обучения. Для того чтобы организовать речевое взаимодействие учащихся нужны такие методические способы и приемы, которые обеспечивали бы необходимое речевое взаимодействие на иностранном языке. Достижение интенсивных методов в области развития адекватных форм коллективного взаимодействия на занятии по иностранному языку должны как можно скорее стать достоянием методики обучения, чтобы поднять ее авторитет и результативность.

Ключевые слова: речевое взаимодействие, коллективное взаимодействие, ролевое взаимодействие.

Речевое взаимодействие – это координация и взаимодополнение усилий участников общения для определения и достижения коммуникативной цели и результата речевыми средствами. Речевое взаимодействие является важным условием организации учебной работы школьников и студентов на уроке иностранного языка, с помощью которого можно рационально использовать учебное время, активизировать речемыслительную деятельность учащихся, повысить развивающий эффект обучения [1. С. 23]. Оно позволяет также наиболее полно решать задачи интенсивного обучения иностранным языкам.

Задача организовать взаимодействие на уроке иностранного языка часто представляется несложной и сводится к тому, чтобы дать возможность каждому ученику сформулировать свое высказывание и принять участие в общем разговоре. Тем не менее, решить эту задачу на практике оказывается не просто. Наблюдения показывают,

что на уроке нередко произносятся заранее заданные последовательности реплик, т. е. каждый учащийся знает свою «роль» [1. С. 24]. В подобной ситуации отсутствует важное свойство общения – ролевое взаимодействие его участников.

Следовательно, речевое взаимодействие не может быть представлено в виде заранее заданного текста, поскольку любой текст репрезентирует итог монологической, диалогической или групповой речемышлительной деятельности.

Конечно, представляется интересным сразу после тренировочных упражнений побуждать учащихся к неподготовленной спонтанной речи, к импровизации, чтобы они были абсолютно свободны в выборе языковых средств при выражении своих собственных мыслей. Но качество неподготовленной речи по всем характеристикам (темп, точность в осуществлении замысла) зависит от того, предшествовала ли ей стадия более жесткого управления деятельностью учащихся в виде подготовленной речи, когда они разыгрывали роль на основе предложенных им опор или подсказок.

Как показывает практика, репродуктивное начало учебной работы мало способствует дальнейшей речетворческой деятельности учащихся и даже затрудняет ее, побуждая воспроизводить вновь заученные последовательности фраз [4. С. 45]. **В этом заключается** ограниченность репродуктивного обучения, при котором вместо речемышлительной задачи учащимся предъясняется способ ее решения.

Для того чтобы организовать речевое взаимодействие учащихся нужны такие методические способы и приемы, которые обеспечивали бы необходимое речевое взаимодействие на иностранном языке. Перейдем к рассмотрению этих приемов, образующих 6 групп, каждая из которых включает различные варианты, объединенные общим признаком.

Интервью. Общим признаком этой группы приемов оказывается задача опросить как можно больше присутствующих на уроке учащихся, с тем, чтобы выяснить их мнения, суждения, ответы на поставленные вопросы [3. С. 31]. Для этого школьники или студенты, работая одновременно, свободно перемещаются по аудитории, фиксируют ответы в записной книжке и т. д.

Общие итоги такого опроса записываются на доске и используются для дальнейшего обсуждения. На продвинутых этапах обучения используются такие формы интервью, как анкеты и тесты.

Банк информации. Общая особенность этой группы приемов заключается в том, что каждый учащийся сначала владеет небольшим фрагментом информации, затем в результате речевого взаимодействия с другими получает информацию из коллективного банка и приобретает всю сумму знаний.

Одной из форм такой игры является обмен информацией об актуальных событиях, другая форма такого приема организуется с помощью теста.

Поиск пары. В основе этого приема лежит условие, что в группе каждый учащийся имеет свою пару, о которой не догадывается и которую должен найти, задавая другим участникам вопросы. Одной из форм этого приема является поиск так называемого «союзника в споре», поиск «адресата» [З. С. 31]. Иногда устанавливается лимит времени, в других случаях предлагается не только найти свою пару, но и сделать это быстрее других.

Групповые решения. Этот прием имеет чаще всего форму популярной телепередачи «Брейн ринг». Учащиеся делятся на группы, которые вместе готовят ответы на поставленные вопросы, принимают решения и докладывают о них. Используются вопросы, проверяющие эрудицию, сообразительность, чувство юмора или языковую догадку.

Координация действий. Одна из форм реализации данного приема – это организация между участниками общения «обмен предметами». Координация действий может осуществляться в форме обмена командами или инструкциями.

Дискуссионная игра. По условиям дискуссионной игры участники общения реагируют на прочитанное, услышанное, увиденное следующим способом: сообщением дополнительной информации, вопросом, ответом, возражением.

Несомненно, что в условиях реализации перечисленных выше приемов активизируется мыслительная деятельность всех участников учебной работы, повышается мотивация говорения и общий «тонус» занятия, обеспечивается более полное достижение практического, образовательного, воспитательного и развивающего компонентов цели обучения иностранным языкам. Опыт речевого взаимодействия позволяет перейти к более сложным формам речевого и дискуссионного общения.

Одним из компонентов интенсивной технологии обучения является оптимальная организация коллективного взаимодействия учащихся.

Задачей преподавателя иностранного языка является обеспечение активной деятельности каждого учащегося в течение всего занятия, максимальное увеличение времени говорения каждого. Реализовать эту задачу позволяет групповая форма работы.

Общение всегда предполагает партнера / партнеров, поэтому решение коммуникативных заданий происходит в контактах учащихся друг с другом. Почти все формы коллективного взаимодействия, которые используются коллективными методами, могут быть применены в процессе обучения [2. С. 35].

Это, во-первых, работа в парах с постоянными или меняющимися собеседниками, малые группы (2, 3, 4 учащихся) и команды, когда вся группа делится на 2 части. Популярной формой является также работа одного учащегося с группой, при этом нужно целесообразно организовать пространство для общения и четко управлять взаимодействием групп.

Например, объединяясь в малые группы, учащиеся садятся рядом со своими собеседниками, они много работают стоя, а также в движении. Работа в малых группах отличается от парной работы не только количеством учащихся, но и характером задач общения. Обычно один из собеседников выполняет роль объективного свидетеля, его назначение – вводить в ситуацию, делать выводы, обобщать. Поэтому в малых группах в качестве действующих лиц принимают участие репортеры, корреспонденты, социологи.

Деление на команды рассчитано на выполнение коммуникативных задач в виде конкурсов, соревнований и викторин. Соревновательные коллективные формы давно пользуются популярностью, но интенсивные методы расставили в них иные акценты: не только и не столько языковой материал, а прежде всего задачи общения являются их предметом.

Итак, достижение интенсивных методов в области развития адекватных форм коллективного взаимодействия должны как можно скорее стать достоянием методики обучения, чтобы влить в нее живительные силы, поднять ее авторитет и результативность.

Список литературы

1. Арефьева, Г. И. Групповая форма работы на уроках английского языка // Иностранный язык в школе. 2008. № 3.

List of literature

1. Aref'eva, G. I. Gruppovaja forma raboty na urokah anglijskogo jazyka // Inostrannyj jazyk v shkole. 2008. № 3.

2. Мильруд, Р. П. Обучение школьников речевому взаимодействию на уроке иностранного языка // Иностранный язык в школе. 2003. № 6.
3. Пассов, В. И. Ситуативная позиция как основа создания ситуации речевого общения // Иностранный язык в школе. 2000. № 1.
4. Рабинович, Ф. М. Ролевая игра – эффективный прием обучения говорению // Иностранный язык в школе. 2004. № 6.
2. Mil'rud, R. P. Obuchenie shkol'nikov rechevomu vzaimodejstvuju na uroke inostrannogo jazyka // Inostrannyj jazyk v shkole. 2003. № 6.
3. Passov, V. I. Situativnaja pozicija kak osnova sozdanija situacii rechevogo obwenija // Inostrannyj jazyk v shkole. 2000. № 1.
4. Rabinovich, F. M. Rolevaja igra – jeffektivnyj priem obucheni-ja govoreniju // Inostrannyj jazyk v shkole. 2004. № 6.

**ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ:
ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ
КАК РАЗВИТИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ**

Л. В. Альмяшова, О. В. Митякина

Актуальность данной проблемы обусловлена постоянным поиском педагогических приемов в преподавании иностранного языка в технических вузах. Различные формы внеаудиторной работы способствуют расширению академического и профессионального признания сегодня студента, завтра специалиста с высокой степенью конкурентоспособности. Внеурочная деятельность по иностранному языку влияет на развитие творческой активности и личностной успешности будущего специалиста.

Ключевые слова: положительная мотивация, компетенции, самореализация.

В рамках современной образовательной концепции результаты образования оцениваются по степени готовности специалиста к успешному осуществлению деятельности за пределами систем образования.

По мнению экспертов, результаты образования, выраженные на языке компетенций, - это путь к расширению академического и профессионального признания, мобильности и востребованности. Ключевые компетенции, необходимые специалисту, связаны и с личностным успехом.

В качестве фундаментального условия становления конкурентоспособности рассматривается переход личности на более высокий уровень самосознания через саморазвитие с достижением творческой самореализации и неповторимости личности¹. Из этого следует, что за время обучения в вузе будущие специалисты должны иметь реальную возможность увеличить свой творческий потенциал жизнереализации за счет развития собственной конкурентоспособности. Актуальными становятся поиски средств и способов, формирующих конкурентоспособность будущих специалистов, прививающих элементы функциональной грамотности и творческого их использования.

Стоящий на стыке общепрофессиональных и специальных дисциплин иностранный язык является той учебной средой, которая позволяет преподавателю не только формировать языковую компетентность студентов, но и моделировать ситуации деятельности, требующие проявления конкурентоспособности.

При обучении иностранному языку большое значение имеет организация внеаудиторной работы по развитию положительной мотивации. Мотивация достижения направлена на желание успеха или избегание неудачи. Формирование мотивации способствует развитию качеств конкурентоспособности специалиста, а успехи, достижения в работе закрепляют интерес и положительную направленность к избранной деятельности².

Одной из основных видов мотивации в ходе внеаудиторной работы является инструментальная мотивация, которая развивается на основе чувства радости и удовлетворения от выполнения определенных видов работы. Различные формы внеаудиторной работы способствуют вовлечению преподавателей и студентов в сотворчество³. В системе дидактических средств, повышающих эффективность внеаудиторной работы в изучении иностранного языка, наиболее продуктивными являются такие виды работы, как кружки, ориентированные на научно-исследовательскую работу студентов. В ходе работы научно-исследовательского кружка студенты включаются в научно-исследовательскую работу, которая органично сочетается с учебной деятельностью и помогает им овладеть современными методами поиска, обработки и использования информации, в том числе из иноязычных источников, нацеливает на творческую реализацию приобретаемых в вузе знаний, умений и навыков. Таким образом, мотивационная функция (создание положительных мотивов при обучении, активизация мыслительной деятельности, стимулирование инициативности студентов, познавательного интереса к обучению и творческого подхода к делу) становится одной из главных задач внеаудиторной работы.

Научно-исследовательская работа студентов, организуемая системно, в контексте целостного процесса профессионально-личностного становления позволяет эффективно решать задачи подготовки эрудированных, компетентных специалистов⁴.

На протяжении ряда лет в нашем технологическом институте пищевой промышленности при кафедре иностранных языков успешно действует научно-исследовательский кружок, объединяющий студентов, изучающих иностранный язык.

Процесс вовлечения студентов во внеаудиторную деятельность по иностранному языку предполагает ряд последовательных и взаимосвязанных шагов, а именно, выявление уровня владения иностранным языком, характер интересов и потребностей студентов, предпочтительную направленность их деятельности, окружающий социум. Эффективность и результативность работы нашего научно-исследовательского кружка зависит и от соблюдения таких условий, как вовлечение обучающихся, независимо от уровня их знаний, сочетание инициативы студентов с направляющей ролью преподавателя, наличие целевых установок и перспектив деятельности, гласность.

Так, выделилась группа ребят из числа российских немцев, сформировался круг студентов, заинтересованных в переводах, исследованиях творческой деятельности немецких поэтов. Участники кружка готовы рассказать историю своего народа на примере своей семьи, родных и близких, выступить на конференции, опубликовать материал, принять участие в работе форума, фестиваля, конкурса. Участие студентов технического вуза в работе научно-исследовательского кружка можно считать практико-ориентированной формой сотворчества преподавателя иностранного языка и студентов. Внеаудиторная деятельность по иностранному языку в форме научно-исследовательского кружка дает возможность принять нестандартные творческие решения, способствующие самореализации творческого потенциала, креативности.

Нами рассматривается творческий потенциал как «совокупность фундаментальных свойств личности, которые интегрируются в ее возможности и, актуализируясь в определенных условиях, способны обеспечивать протекание продуктивной деятельности, в которую включена личность⁵.

Креативность рассматривается в педагогической и психологической литературе как творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания, а также как важнейший и относительно независимый фактор одаренности.

Научно-исследовательский кружок является, на наш взгляд, той творческой средой, своеобразным мотивационным механизмом, способствуя проявлению креативности и творческого потенциала молодых людей.

Представим далее в виде таблицы обобщенные данные о результативности участия студентов в работе научно-исследовательского кружка.

Таблица
Качественно-количественные показатели работы научно-исследовательского кружка

учебный год	кол-во участников			кол-во публикаций статей, тезисов			участие в работе конференций, форумов, фестивалей, конкурсов						награды
							очно			заочно			
	м	ж	всего	м	ж	всего	м	ж	всего	м	ж	всего	
2008/09	2	5	7	-	2	2	2	8	10	-	-	-	дипломы – 1; благодарственные письма - 5
2009/10	8	16	24	2	10	12	8	9	17	2	8	10	дипломы – 4; благодарственные письма – 3
2010/11	4	12	16	2	10	12	4	14	14	-	1	1	дипломы - 9; благодарственные письма – 2
2011/12	6	9	15	6	8	14	5	9	14	2	2	4	дипломы – 4

По данным таблицы видно, как меняется количество участников кружка от одного учебного года к другому, что не только у девушек, но и у молодых людей возрос интерес к работе кружка. С 2009/10 учебного года в структуре научно-исследовательского кружка произошло разделение на секции «немецкий язык» и «английский язык», что и повлияло на увеличение числа участников. Надо отметить, что за указанные четыре учебных года расширилась география очного участия студентов в работе различных мероприятий, наши студенты побывали в 8 городах России (Санкт-Петербург, Брянск, Казань, Екатеринбург, Красноярск (два раза), Барнаул (три раза), Томск, Горноалтайск), а также в Белоруссии (Минск). Очное участие сту-

дентов-кружковцев в работе конференций, форумов, фестивалей становится своеобразным творческим отчетом. Награды, полученные за участие в этих мероприятиях, являются, на наш взгляд, наглядным примером мотивации успеха, поддерживающей у молодежи стремление к достижениям и в других сферах деятельности. Положительная динамика практической реализации творческого потенциала студента, как правило, вызывает и симпатии окружающих и рост авторитета в студенческой среде.

Таким образом, научно-исследовательский студенческий кружок при кафедре иностранных языков технологического вуза стал той мотивационной средой, которая служит повышению креативности образовательной деятельности самих преподавателей как немецкого, так и английского языков, а также способствует жизненному и профессиональному самоопределению студентов, развивает индивидуальные особенности личности будущего специалиста.

Примечания

¹ Роджерс, К. Современный подход к ценностному процессу // Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться / пер. с англ. М. : Смысл, 2002. С.153.

² Сумцова, Н. В. Обеспечение качества образования: пути повышения эффективности учебного процесса: [из опыта государственного Нижегородского коммерческого института] / Н. В. Сумцова, В. Н. Едророва // Высш. образование сегодня. 2003. № 6. С. 31

³ Дмитриева, О. В. К вопросу о новых информационных технологиях в обучении иностранному языку // Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Молодежь и социальные проблемы Северо-Западного региона» ФГОУ ВПО

Notes

¹ Rodzhers, K. Sovremennyj podhod k cennostnomu processu // Rodzhers K., Frejberg Dzh. Svoboda učit'sja / per. s angl. M. : Smysl, 2002. S.153.

² Sumcova, N. V. Obespechenie kachestva obrazovanija: puti povyshenija jeffektivnosti uchebnogo processa: [iz opyta gosudarstvennogo Nizhegorodskogo kommercheskogo instituta] / N. V. Sumcova, V. N. Edronova // Vyssh. obrazovanie segodnja. 2003. № 6. S. 31

³ Dmitrieva, O. V. K voprosu o novyh informacionnyh tehnologijah v obuchenii inostrannomu jazyku // Materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Molodezh' i social'nye problemy Severo-Zapadnogo regiona» FGOU VPO

«МГТУ». Мурманск : МГТУ, 2009. С.11.

⁴ Егорченкова, Е. Формирование самообразовательной компетенции по иностранному языку у студентов неязыкового экономического вуза // Иностранные языки в школе. 2003. № 3. С. 13.

⁵ Гуськова, Е. А. Психологические условия реализации творческого потенциала студентов в учебно-воспитательном процессе вуза // Фундаментальные и прикладные исследования : Вестник Белгородского университета потребительской кооперации. 2006. № 3 (18). С. 229.

«MGTU». Murmansk : MGTU, 2009. S.11.

⁴ Egorchenkova, E. Formirovanie samoobrazovatel'noj kompetencii po inostrannomu jazyku u studentov nejazykovogo jekonomicheskogo vuza // Inostrannye jazyki v shkole. 2003. № 3. S. 13.

⁵ Gus'kova, E. A. Psihologicheskie uslovija realizacii tvorcheskogo potencijala studentov v uchebno-vospitatel'nom processe vuza // Fundamental'nye i prikladnye issledovanija : Vestnik Belgorodskogo universiteta potrebitel'skoj kooperacii. 2006. № 3 (18). S. 229.

РОЛЕВАЯ ИГРА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ I-ГО КУРСА НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

К. В. Сбитнев

В статье рассматривается значение ролевой игры в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза. В XXI веке необходимо, чтобы обучаемые обладали способностью ведения диалога на иностранном языке. Использование ролевых игр в учебном процессе благотворно влияет на процесс обучения иностранному языку. В ролевых играх раскрываются языковые возможности личности обучаемого. В ходе ролевых игр происходит социализация личности. Применение ролевых игр позволяет разнообразить методы обучения иностранному языку.

Ключевые слова: ролевая игра, коммуникация, метод, обучение общению, мотивация, речевая деятельность.

В методике преподавания иностранных языков в настоящее время все острее встает вопрос заинтересованности студентов в учебном процессе, в реальном участии в различных мероприятиях во время занятия и во внеурочное время.

Игровой метод является одним из самых эффективных методов обучения иностранному языку, так как, в игре активизируются мыслительные процессы, и возрастает мотивация к изучению иностранного языка. Игровые методы часто очень просты по своей организации и могут быть использованы на каждом занятии, главное, чтобы они соответствовали целям и задачам обучения. На значение игровой деятельности в обучении иностранному языку указывают известные методисты, такие как Е. И. Пассов, М. Н. Скаткин.

В настоящее время стала очевидной идея необходимости обучения иностранному языку как коммуникации непременно в коллективной деятельности с учетом личностно-межличностных связей: преподаватель-группа, преподаватель-студент, студент-группа, студент-студент и т. д. Положительное влияние на личность обучаемого оказывает групповая деятельность. Игра дает возможность создать и сплотить коллектив, дает радость общения с единомышленниками. В игре обучаемый учится ориентироваться в реальных

жизненных ситуациях, проигрывая их неоднократно в вымышленном мире. Игра дает психологическую устойчивость. Она служит одним из средств первичной социализации, способствуя вхождению нового поколения в человеческое сообщество. Игра также является сферой эмоционально насыщенной коммуникации, объединяющей людей с различным социальным положением и профессиональным опытом. Кроме того, пространство игры сохраняет и воспроизводит архаичные навыки и ценности, утратившие с ходом времени свой первоначальный практический смысл. Игра имеет немалую ценность и в качестве элемента творческого поиска, высвобождающего сознание из-под гнета стереотипов.

Как известно курс иностранного языка призван обеспечить практическое овладение предметом. Эта задача требует от преподавателя иностранного языка учить умению общаться на изучаемом языке.

В данной работе термин «игра» рассматривается как «форма деятельности на занятиях по языку в условных ситуациях, специально создаваемых с целью закрепления и активизации учебного материала в различных ситуациях общения» [1. С. 85]. Игры по иностранному языку классифицируются следующим образом: по цели (языковые, речевые); по способу выполнения (устные, письменные, ролевые и др.); по уровню сложности (репродуктивные, творческие); по количеству участников (индивидуальные групповые, парные, фронтальные); по типу задач (оперативные, тактические, стратегические).

Одним из эффективных приемов в обучении общению являются ролевые игры. Ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей, создает условия реального общения. Эффективность обучения здесь обусловлена в первую очередь взрывом мотивации, повышением интереса к предмету. Ролевая игра завоевывает всё большую популярность среди преподавателей иностранных языков. Причина столь повышенного в настоящее время интереса к различного рода играм – это, в первую очередь, отход от традиционных форм и методов обучения.

К ролевой игре методика преподавания английского языка проявляет интерес достаточно давно. Упражнения типа «читайте по ролям», «инсценируйте диалог» занимают прочное место в арсенале методических приемов, так как в процессе драматизации происходит более полное осознание смысла текста и восприятие языкового материала. Социальная среда, в которой человек рождается, высту-

пает по отношению к нему как первичная социализация. В ней он постепенно усваивает социальный опыт, зафиксированный в языке.

«Ролевая игра – форма организации коллективной учебной деятельности на уроке, имеющая своей целью формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения» [2. С. 290].

Ролевые игры предоставляют возможность робким, неуверенным в себе студентам говорить и тем самым преодолевать барьер неуверенности.

Практически все время в ролевой игре отведено на речевую практику, при этом не только говорящий, но и слушающий максимально активен, так как он должен понять и запомнить реплику партнера, соотнести ее с ситуацией, правильно отреагировать на нее. Игры положительно влияют на формирование познавательных интересов студентов, способствуют осознанному освоению иностранного языка. Они содействуют развитию таких качеств, как самостоятельность, инициативность.

Ролевая игра позволяет учитывать возрастные особенности студентов; расширяет контекст деятельности; выступает как эффективное средство создания мотива к иноязычному диалогическому общению; способствует реализации деятельностного подхода в обучении иностранному языку.

Ролевую игру можно отнести к обучающим играм, поскольку она в значительной степени определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение учащихся в различных речевых ситуациях. Ролевая игра представляет собой упражнение для овладения навыками и умениями диалогической речи в условиях межличностного общения

В условиях обучения устной иноязычной речи ролевая игра – это, прежде всего речевая деятельность, игровая и учебная одновременно. С точки зрения учащихся ролевая игра – это игровая деятельность, в процессе которой они выступают в определенных ролях. Целью ролевой игры является осуществляемая деятельность – игра, мотив лежит в содержании деятельности, а не вне нее. Учебный характер игры студентами не осознается. С позиции преподавателя ролевую игру можно рассматривать как форму организации учебного процесса. Для него цель игры – формирование и развитие речевых навыков и умений учащихся. Ролевая игра управляема, ее учебный характер четко осознается преподавателем. Рассматривая ролевую

игру как метод обучения иностранному языку можно сказать, что ролевая игра – метод, относящийся к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком. В структуре ролевой игры можно выделить следующие три компонента: роли, которые выполняют учащиеся на уроке; ситуация, выступает как способ ее организации; ролевые действия, которые выполняют учащиеся, играя определенную роль.

В заключении хочется отметить, что ролевые игры строятся на принципах коллективной работы, практической полезности, соревновательности, максимальной занятости каждого учащегося и неограниченной перспективы творческой деятельности в рамках ролевой игры. В процессе ролевой игры формируется сознание принадлежности ее участников к коллективу, сообща определяется степень участия каждого из них в работе. В процессе ролевой игры развивается логическое мышление, способность к поиску ответов на поставленные вопросы, речь, речевой этикет, умение общаться друг с другом. Потому использование ролевой игры на уроке иностранного языка повышает эффективность учебного процесса, помогает сохранять интерес учащихся к изучаемому языку на всех этапах обучения. Ролевая игра является одним из наиболее эффективных приемов реализации коммуникативного принципа в обучении иностранному языку. Ролевая игра – это обучение в действии. Ролевая игра является в высшей степени мотивирующей, поскольку содержит элемент игры и непредсказуемость развязки. Кроме того, обучающиеся видят возможность применения ситуации, разыгрываемой в ролевой игре в реальной жизни, что не может дать механическая тренировка в употреблении лексических единиц и грамматических структур. Во время ролевой игры имеет место эмоциональный подъем, что чрезвычайно положительно влияет на качество обучения.

Список литературы

1. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М. : Астрель ; АСТ ;Хранитель, 2008. 746 с.
2. Там же. С. 290.

List of literature

1. Wukin, A. N. Lingvodidakticheski j enciklopedicheski j slovar': bolee 2000 edinic. M. : Astrel' ; AST ;Hranitel', 2008. 746 c.
2. Tam zhe. S. 290.

ABSTRACTS

Alekberova I. E. Verbal interaction foreign language lessons

Speaking practice or interaction is one of the main points in the structure of the lesson. It is represented as the help for motivating of people speaking, creative forms of expressions, for increasing of interest to foreign language. For a good feedback we need to own special methods which are hard to realize in different and sometimes difficult case-study situations. Professors must enter these methods (role-plays) in the studying process improving in this way knowledge of foreign language. After that we will have perfect results.

Keywords: speech interaction, collective interaction, role interaction.

Almyashova L. V., Mityakina O. V. Foreign language instruction in technical colleges: organization extracurricular work as the development of positive motivation

The problem is relevant: teachers are seeking new methods of teaching foreign languages. Foreign language teachers encourage students' creativity. Independent student work in a foreign language as an element of competitiveness.

Keywords: positive motivation, competence, self-realization.

Andreeva E. D. Poetic language of William Blake “Songs of Innocence and Experience”

The article deals with some special features in structure, philosophical conception and poetical language of poetical cycle «Songs of Innocence and of Experience Shewing the Two Contrary States of the Human Soul» by English poet and artist William Blake (1757–1827). The cycle is analysed as a comprehensive whole built on the principle of contrast, that is reflected in the vocabulary and the figurativeness of poems.

Keywords: english philosophical poetry, a cycle of poems, a philosophical concept, imagery, poetic language, the opposition, the dialectical unity.

Frolova O. A. Linguistic realization of the theme of good and evil in a series of works of C.S. Lewis “The Chronicles of Narnia”

The author of the article looks on the theme of good and evil in works of fantasy and its linguistic manifestation in “The Chronicles of Narnia” by C.S. Lewis.

Keywords: the theme of good and evil, irony, contrast, the conflict between good and evil.

Gamar M. V. Requirements to the definition of term

The article analyzes the definitions of two parameters of a term: an analysis of the form (language design) and analysis of the content (semantic shift from the denomination to the sense). The problems of the term and the terminology are analysed. The requirements for the definition of the form and content are shown. Some linguistic features of terminological vocabulary are determined.

Keywords: term, terminology, terminological field, semantic shift, form of the term, Intension of the term.

Gridneva T. V. Reflection concepts of human biological characteristics in the semantics of Russian phraseology

The object of our article is idioms, which include socio-biological aspect (gender and age features). This aspect is the part of denotative component. It has been taking a broad approach in the analysis of phraseology. Namely we consider idioms, proverbs and saying.

Keywords: idioms, phraseological meaning, component structure.

Kanalash O. P. National picture of the world as part of linguistic research

In article the national picture of the world as the ordered system of representations of a national community about the world, the surrounding reality, mediated by language components is considered.

Keywords: consciousness, the unity of the national character of the people, world outlook, national world picture, national community.

Kirpicheva O. V. Anthroponymical field of advertising 90s.

The article describes the role of anthroponyms in the advertisements of the 90s, namely MMM. The author analyses various types of personal names which provided for the emergence of the MMM phenomenon. All these names form anthroponymic field of an advertising text.

Keywords: anthroponym, advertising text, anthroponymic field.

Lutovinova O. V. Objectives Participants virtual discourse

The article views virtual discourse as a text immersed in the situation of communication in virtual reality. It also distinguishes and describes the

aims of its participants. Socialization, inculturation, self-representation and entertainment as the main aims of the investigated type of discourse are described.

Keywords: virtual discourse, aim, socialization, inculturation, self-representation and entertainment.

Pokusaeva T. N. Development of students' readiness nonlinguistic specialties of high school to intercultural communications

The following article goes into the problem of the development of readiness for cross-cultural communication among students of non-language universities during the foreign languages lessons. In addition to mastering the foreign-language technological knowledge students need to develop purposefully their own capacity to be tolerant and respectful to other cultures, the desire to help address issues of national and international character.

Keywords: professionally-oriented nature of language training, multicultural education, non-linguistic specialization, intercultural communication.

Prima A. M. Language personality author from the position genderology

This article dwells on the language personality as a complex entity and major means of its analysis. Special emphasis is put on the language personality of the author, namely on the gender aspect of it. Such terms as "gender stereotype", "gender role", "gender identity" are taken into account. Gender identity of the creative personality is stipulated by its androgynous nature.

Keywords: language personality of the author, linguogender component, gender stereotype, androcentrism, androgyny.

Rylshikova L. M., Khudjakov K. V. Scientific and technical progress as a category of sci-fi discourse

The correlation of scientific-technological progress to science fiction discourse is described in the article.

Keywords: discourse, science fiction, scientific-technological progress.

Sbitnev K. V. Role play in teaching foreign language students I-st year of high school not language

The article considers the meaning of a role-playing game in teaching students of a non-linguistic institute of higher education a foreign language. In the twenty-first century, it is necessary that students possess the ability to conduct a dialogue in a foreign language. The use of a role-playing game in the teaching process has a beneficial influence on the process of learning a foreign language. Language features of a learner's personality are disclosed in a role-playing game. There is a socialization of an individual in the course of a role-playing game. The use of a role-playing game allows to diversify methods of teaching a foreign language.

Keywords: a role-playing game, communication, a method, teaching communication, motivation, speech activity.

Shageev R. Sh. Tatar microtoponym the mental semantic space: national logic of thinking

The analysis of method of onomastic units research is given. In the ground of research of toponymical system and principles of nomination, as the author emphasizes, at the modern stage of linguistic development the cognitive approach goes through. The point of microtoponyms is examined in details.

Keywords: microtoponem, mentalite, cognitive approach, semantical space, native language, the world fragment.

Shcheglova I. V. Language situation in the Astrakhan region: the peculiarities of the Kazakh language

The work is devoted to the linguistic situation in the Astrakhan region. Demands of inhabitants of the region in the field of language education are showed in the article.

Keywords: linguistic situation, bilingualism, linguistic demands.

Shesterkina N. V. The mythological chronotope as the interconnection between space and time

The mythological chronotope is regarded as the interconnection between space and time (in many ethnic groups' mythology). The article touches upon the lunar and solar orientation, analyses metaphoric and metonymic models of verbalizing the chronotope.

Keywords: mythological consciousness, perception, mythological chronotope, syncretism, the Sun, the Moon, sides of the world, seasons.

Shevchenko A.S. The language personality of Benjamin Compson as a means of expression of the author's idea

The article is devoted to the description of the language personality of Benjamin Compson's character in W. Faulkner's novel "Sound and Fury". It presents and analyses distinctive features of the narrator's discourse, the study of which results in the conclusion that the author managed to disclose the idea of the whole novel in the first part of it.

Keywords: W. Faulkner, "Sound and Fury", Benjamin Compson, language personality, discourse, inner monologue, "stream of consciousness", narrator.

Torbik E. M. Position identification of the speech genre "project proposal" in business linguistics

The article provides a description of a newly appeared but formed speech genre Project proposal and identification of its position in the discipline of applied linguistics - business linguistics.

Keywords: communication, project proposal, project, business linguistics, speech genre.

Vystropova O. S. Metaphorically representation individual author concept "laziness / idleness" in poetry R. Burns

The paper considers metaphor as the means of the basic concept "laziness / idleness" representation on the material of poems by Robert Burns. It is given the interpretation of the most important fragments of these poems, which fixed figurative and value components of this concept.

Keywords: verbalization, individual-author's picture of the world, individual-author's concept, individual-author's concept sphere, figure, metaphor, value component of the concept, figurative component of the concept, assessment.

Zhilenko N. V. Interactive learning foreign language in the multicultural education

The article deals with the problems of interactive foreign language teaching in the framework of polycultural education. It considers the notions of polycultural personality, pedagogical technology and interactive teaching.

Keywords: interactive teaching, polycultural education, pedagogical technologies.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алекберова Инесса Эльдаровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранного языка и зарубежного страноведения Российской международной академии туризма.

141420, Химки, мкн Сходня, ул. Октябрьская, 10.
in-molodec@mail.ru

Альмяшова Людмила Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Кемеровского технологического института пищевой промышленности.

650000, Кемерово.

Андреева Елена Дамировна – кандидат филологических наук, ст. преподаватель Оренбургского государственного университета.

460018, Оренбург, пр. Победы, 13.
ied-may@mail.ru

Выстропова Ольга Станиславовна – соискатель кафедры немецкой филологии Волгоградского социально-педагогического университета; учитель лицея № 8 «Олимпия» г. Волгограда.

400005, Волгоград, пр. им. В.И.Ленина, 27.
oberega@yandex.ru

Гамар Марина Владимировна – преподаватель кафедры теории и практики перевода Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко.

3300, Тирасполь, ул. 25 Октября, 107.
marishka5.84@mail.ru

Гриднева Татьяна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

400005, Волгоград, пр. им. В.И.Ленина, 27.
grid6@yandex.ru

Жиленко Наталья Владимировна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Муромского института (филиала)

Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых.

600000, г. Владимир, ул. Горького, 87.
inyaz@yandex.ru

Каналаш Оксана Петровна – ст. преподаватель Челябинского государственного университета (Костанайский филиал).

110000, Костанай, ул. Бородина 168 а.
Oksana_kanalash@mail.ru

Кирпичева Ольга Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и перевода Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

400005, Волгоград, пр. им. В.И.Ленина, 27.
kirpichoffa@bk.ru

Лутовинова Ольга Васильевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедры английской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

400005, Волгоград, пр. им. В.И.Ленина, 27.
con_amore@mail.ru

Митякина Ольга Викторовна – ст. преподаватель кафедры иностранных языков Кемеровского технологического института пищевой промышленности.

lingua-mobilis@rambler.ru

Покусаева Татьяна Николаевна – доцент кафедры теории и методики обучения иностранным языкам Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

400005, Волгоград, пр. им. В.И.Ленина, 27.
tatyanaonline@rambler.ru

Прима Анастасия Михайловна – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры английской филологии Кубанского государственного университета.

350040, Краснодар, ул. Ставропольская, 149.
abarminsk@mail.ru

Рыльщикова Любовь Михайловна – ст. преподаватель кафедры иностранных языков Волгоградского государственного аграрного университета.

400000, Волгоград.

rylshchikova_lm@volgodom.ru

Сбитнев Константин Валерьевич – преподаватель Курской государственной сельскохозяйственной академии им. проф. И. И. Иванова.

305000, Курск.

ksbitnev@yandex.ru

Торбик Елена Михайловна – аспирант кафедры английской филологии Астраханского государственного университета.

414056, Астрахань, ул. Татищева, 20-а.

elena_torbik@mail.ru

Фролова Ольга Александровна – преподаватель кафедры иностранных языков Муромского института (филиал) Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых.

600000, г. Владимир, ул. Горького, 87.

frol.ga@yandex.ru

Худяков Константин Валентинович – кандидат технических наук, доцент кафедры механики Волжского политехнического института (филиала) Волгоградского государственного технического университета.

400005, Волгоград, пр. им. Ленина, 28.

constan@volgodom.ru

Шагеев Рафкать Шириязданович – кандидат филологических наук, доцент, первый проректор по учебной работе Альметьевского государственного института муниципальной службы.

423450, Альметьевск.

bulat1998@mail.ru

Шевченко Анна Сергеевна – преподаватель кафедры английского языка Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского.

644077, Омск, проспект Мира 55-а.
anyasshev@mail.ru

Шестеркина Наталья Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории речи и перевода Мордовского государственного университета.

430005, Респ. Мордовия, Саранск, ул. Большевистская, д. 68.
nvshest@mail.ru

Щеглова Инна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент подготовительного факультета для иностранных граждан Астраханского государственного технического университета.

414056, Астрахань, ул. Татищева, 16.
isheglova@yahoo.com

Elvana Shtepani – MA Lecturer English Department Faculty of Foreign Languages, University of Tirana, Albania.

Tirane, Albania.
lingua-mobilis@rambler.ru

Marsela Harizaj – English Lecturer Department of Foreign Languages, University of Vlora, Albania; Master of Science in Linguistic, Didactic of English Language, University of Tirana, Faculty of Foreign Languages, Department of English Language. PhD Studies in Linguistic, Didactic of English Language, University of Tirana, Faculty of Foreign Languages, Department of English Language.

marselahrizaj@yahoo.com

ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет»
Вузовская академическая лаборатория межкультурных коммуникаций
Издательство «Энциклопедия»

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Уважаемые коллеги!

В 2013 году каждый второй месяц, начиная с января, будет выходить очередной номер научного журнала «**Lingua-mobilis**», в структуру которого входят следующие разделы:

1. Язык художественной литературы
2. Языкознание
3. Язык средств массовой информации
4. Язык политики
5. Лингвистика и перевод
6. Методика преподавания языка и литературы

Материалы для публикации принимаются в электронном виде по адресу: 454084, г.Челябинск, пр.Победы 162-в, лаборатория межкультурных коммуникаций. Или e-mail: lingua-mobilis@rambler.ru Также просим указывать сведения об авторе: фамилию, имя, отчество (полностью), место работы, должность, ученую степень и звание, адрес, телефон, e-mail. **К заявке необходимо прикладывать аннотации статьи на русском и английском языке (не более 500 знаков), а также ключевые слова.**

Оплату за публикацию (100 р. за страницу) необходимо присылать сразу после получения подтверждения о принятии Ваших материалов к публикации, там же будут указаны реквизиты для электронного перевода. Авторские экземпляры научного журнала «**Lingua-mobilis**» рассылаются бесплатно.

Требования к оформлению:

- Материалы подаются в виде статей объемом от 4 до 20 стр. (в формате RTF, Times New Roman, кегль 14, через 1,5 инт., поля – 2 см).
- Ссылки на литературу даются внутри текста статьи в скобках: [1. С. 32] или в виде концевых примечаний.
- Список литературы помещается после статьи под заголовком «Список литературы» и оформляется в соответствии с правилами библиографического описания.

ISSN 1998–1546.

С июня 2008 г. электронная версия журнала “**Lingua mobilis**” доступна в РИНЦ (на сайте www.elibrary.ru)

С уважением, редакция!

