

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Научно-практический периодический журнал

Том 11 ♦ 2017

Новосибирск

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Научно-практический периодический журнал

Том 11 ♦ 2017



*Журнал размещен в Научной электронной библиотеке
и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)*

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Главный редактор

Костина Екатерина Алексеевна

канд. пед. наук, проф., декан факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

Заместитель главного редактора

Архипова Ирина Викторовна

канд. филол. наук, проф., зав. кафедрой немецкого языка, зам. декана по учебной работе факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

ISSN 2542-1549

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2017
Все права защищены

Редакционная коллегия

Баграмова Нина Витальевна

д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, *Санкт-Петербург*

Халяпина Людмила Петровна

д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, *Санкт-Петербург*

Жетписбаева Бахытгуль Асылбековна

д-р пед. наук, проф., Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, *Караганда, Казахстан*

Тлеужанова Гульназ Кошкимбаевна

канд. пед. наук, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, *Караганда, Казахстан*

Чернобров Алексей Александрович

д-р филол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

Курпешко Надежда Николаевна

д-р пед. наук, канд. филол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

Телешова Раиса Ивановна

канд. филол. наук, д-р наук Тулонского университета, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

Кретова Лариса Николаевна

канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

Журнал основан в 2006 г.
Выходит 1 раз в год
Электронная верстка – *И. С. Заковряшина*
В авторской редакции
Адрес редакции:
630126, г. Новосибирск,
ул. Виллюйская, 28, т. (383)244-03-92

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. 25,3 л. Уч.-изд. 24,2 л.
Тираж 100 экз. Заказ № 22.
Формат 70×108/16.
Цена свободная.
Подписано в печать 19.05.2017
Отпечатано в Издательстве НГПУ.

NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

TOPICAL ISSUES
OF PHILOLOGY AND METHODS
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 11 ♦ 2017

Novosibirsk

TOPICAL ISSUES OF PHILOLOGY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 11 ♦ 2017



*The journal is listed in the catalogue of the Scientific e-library and included
in the data base of the Russian Index of Scientific Citing (RISC)*

Founder:

Federal State Educational Institution of Higher Education «Novosibirsk State Pedagogical University»

Editor-in-chief

Ekaterina Alekseevna Kostina

Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Dean of the Foreign
Languages Department, Novosibirsk State Pedagogical
University, *Novosibirsk*

Assistant to the Editor-in-chief

Irina Viktorovna Arkhipova

Cand. Sci. (Philol.), Prof., Head of German Chair,
vice-dean of the Foreign Languages Department,
Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk*

Editorial Board

Nina Vitalyevna Bagramova

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Herzen State Pedagogical
University of Russia, *St. Petersburg*

Lyudmila Petrovna Halyapina

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Peter the Great St. Petersburg
Polytechnic University, *St. Petersburg*

Bakhytgul Asylbekovna Zhetpisbayeva

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Academician E. A. Buketov
Karaganda State University, *Karaganda, Kazakhstan*

Gulnaz Koshkimbayevna Tleuzhanova

Cand. Sci. (Pedag.), Academician E. A. Buketov
Karaganda State University, *Karaganda, Kazakhstan*

Alexey Aleksandrovich Chernobrov

Dr. Sci. (Philol.), Prof., Novosibirsk State Pedagogical
University, *Novosibirsk*

Nadezhda Nikolaevna Kurpeshko

Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Novosibirsk State
Pedagogical University, *Novosibirsk*

Raisa Ivanovna Teleshova

Cand. Sci. (Philol.), Dr. Sci. of Toulon University,
Prof., Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk

Larisa Nikolaevna Kretova

Cand. Sci. (Philol.), Assist. Prof., Novosibirsk State
Pedagogical University, *Novosibirsk*

ISSN 2542-1549

© FSBEI HE “NSPU”, 2017

All rights reserved

The journal is based in 2006
Leaves 1 yearly
Electronic make-up operator – *I. S. Zakovryashina*
In the author's addition.
Editors address:
630126, Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28, т. (383)244-03-92

Printing digital. Offset paper
Printer's sheets: 25,3. Publisher's sheets: 24,2.
Circulation 100 issues. Order № 22.
Format 70×108/16
Signed for printing 19.05.2017
Printed in NSPU

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

Алексеева М. П., Губанищева О. Г. Когнитивно-экспланаторный потенциал греко-латинских заимствований в английском языке.....	9
Архипова И. В. О категории таксиса в отечественной лингвистике	14
Архипова И. В. О статусе отглагольных существительных (на материале немецкого языка)	17
Архипова И. В. Предложный девербатив в структуре немецкого полипропозитивного предложения	19
Архипова И. В. Таксисные ситуации следования в немецком языке.....	22
Архипова И. В., Каткова Е. Н. К вопросу об аспектуально-таксисных признаках девербативных существительных	24
Архипова И. В. Итеративные девербативы в немецком языке.....	26
Архипова И. В. О переводных эквивалентах предложных девербативов (на материале немецкого языка)	28
Беликова О. В., Эм Т. В. Functions of phraseological units in newspaper texts	31
Бородина Т. Л., Солуянов В. С. English lexico-grammatical means of expressing necessity, obligation: comparative analysis.....	34
Вальгер О. А. Live blogging as a genre of media texts.....	37
Везнер И. А. Этнокультурная специфика русских словоформ-обращений и проблемы их передачи на английский язык	43
Дубнякова О. А., Юмакулова Л. Ш. Образ России в мемуарах Ж. де Сталь «Десять лет в изгнании» (к 200-летию со дня смерти автора).....	47
Жанкина Б. Ж. Номинативное поле концепта «вежливость» в казахском и немецком языках	50
Зензеров В. Н. Паралингвистические средства в пьесе «Стеклянный зверинец» Т. Уильямса.....	54
Зензеров В. Н. Особенности коннекторов между конституентами СФЕ	58
Кабенова Д. М. К вопросу языковой политики современного Казахстана	62
Канакин И. А., Архипова И. В. О функционировании форм инфинитива в германских языках	65
Каткова Е. Н., Архипова И. В. О словообразовательных моделях девербативных существительных немецкого и польского языков.....	69
Коротких Е. Г. Некоторые аспекты переводческой интерпретации и прагматики декодирования публицистического текста.....	72
Кретьева Л. Н. Синтагматические и парадигматические особенности лексических единиц в ранней лирике Н. Заболоцкого и проблема их сохранения при переводе текстов на английский язык	75
Кретьева Л. Н. Проблемы перевода поэтических текстов	80
Kshenovskaya U. L. Puns in advertising discourse: cognitive aspect.....	84

Курпешко Н. Н. Лингвистическая система шорского языка в условиях двуязычия.....	88
Мажкенова А. Т. Грамматическая категория вида как ядро функционально-семантического поля аспектуальности	92
Налобина Е. П. Семантическая структура деадъективных существительных в современном немецком языке.....	95
Налобина Е. П., Архипова И. В. Функционирование деадъективных существительных в немецком полипропозитивном предложении	99
Полянская Л. П., Валиулин А. И. О некоторых особенностях заизмов Ремона Кено.....	102
Полянская Л. П. Французское арго сегодня.....	105
Рослякова Е. С. Неофициальные топонимы крупных городов США: способы образования и связь с культурой.....	110
Стародубцева А. В., Кирина К. А. Лексические стилистические приемы произведения Чака Паланика «Колыбельная» в оригинальном и переводном текстах.....	113
Телешова Р. И. Интертекстуальные связи в художественном тексте	117
Телешова Р. И. Жанровые особенности французского детектива	121
Трофимова-Коваленко Н. И. Особенности реализации переводческих трансформаций в менасивных речевых актах художественного дискурса	125
Трофимова Ю. В., Архипова И. В. Темпоральные предложно-именные конструкции и их русские соответствия	128
Федунова Е. А. Исторический «опыт» Франции как объект пушкинской аналитики.....	130
Хорошилова С. П. Стереотипы восприятия акцентной речи: акцент Estuary English	134
Цепкова А. В., Захарова Н. Ю. Языковые способы создания хронотопа в романе-ремейке классического художественного текста (на примере произведения Дж. Троллоп «Sense and Sensibility») (2014)	139
Энгель Н. В. Английские, русские и казахские лингвокультурные характеристики концепта «профессионализм», объективированные корпусом паремий.....	143

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Арканова Т. А., Трофимова Ю. В. The principle of cultural appropriacy in education	146
Архипова И. В. О лингвострановедческом аспекте преподавания немецкого языка на языковом факультете.....	148
Архипова И. В., Тряпицына И. Ю. Обучение грамматике немецкого языка как второго иностранного на языковом факультете	150
Берсанова С. Ю. Межкультурная коммуникация с носителями языка как средство мотивации при развитии навыка говорения на китайском языке....	152

Бородина Т. Л., Скибинский С. В. Проблемы адаптации студентов первого курса к учебному процессу в вузе.....	155
Вьюшкова Л. Н. О целях иноязычного образования в отечественных и иностранных исследованиях.....	159
Grabar I. Planning an english language course for university employees.....	163
Девятияров Д. В. Обучение монологической речи с использованием опорных схем на занятиях по иностранному языку в военном вузе.....	166
Жетписбаева Б. А., Сырымбетова Л. С., Кубеева А. Е. К вопросу подготовки педагогов для многоязычного образования в Казахстане.....	168
Зорькина О. С. Современные психолого-педагогические, психофизиологические и психолингвистические аспекты изучения способностей к иностранному языку.....	172
Ильязова М. Д., Тулепбергенова Д. Ю. Комплексное проектирование как условие реализации развивающего потенциала метода кейс-стади.....	175
Карманова А. А., Алдабаева Г. Ж. Важность проблемы произношения в ходе изучения английского языка.....	178
Кондакова Т. Л., Вьюхина И. В., Ибраева А. С. Урок как среда формирования функциональной грамотности учащихся.....	180
Коина Л. А. К вопросу об организации учебной ознакомительной практики.....	183
Контарёва О. В. Технология проведения телекоммуникационного проекта на внеклассных занятиях по иностранному языку.....	186
Костина Е. Д., Костина Е. А. Применение мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам.....	188
Кретьова Л. Н., Архипова И. В. О стратегиях работы с гуманитарным научным текстом при подготовке студентов языкового факультета.....	191
Кретьова Л. Н., Суханова К. С. Технология «дебаты» в процессе обучения английскому языку.....	194
Курак Г. В. Совместная работа студентов по методу ртор при обучении составлению письменного текста на иностранном языке.....	196
Макаренко Л. А. Гармоничное преподавание иероглифики китайского языка с учетом ее формы, произношения и значения.....	200
Макаренко Л. А., Берсанова С. Ю. Использование раздельного обучения при формировании навыков иероглифического письма у студентов.....	202
Mayerbekova A. E., Karmanova A. A. Discussion as an element on the way to foreign-language communication.....	204
Микута И. В. Ситуационное портфолио как средство повышения мотивации студентов на начальном этапе обучения французскому языку.....	208
Минакова Е. С., Костина Е. А. Особенности организации самостоятельной деятельности учащихся на примере английского языка: амбивалентный подход.....	210
Михеева М. С. Использование видео в процессе обучения английскому языку ...	213
Назина Л. И. Особенности работы с биографическим текстом в интерактивном режиме.....	216

Невиннова Е. А., Оноприенко Н. А., Аязбекова Б. К. Языки и трехязычное образование: к проблеме развития трехязычного образования в Казахстане	219
Полушкина О. Ю., Архипова И. В. О роли домашнего чтения при обучении иностранным языкам в языковом вузе	222
Полянская Л. П., Гаврилова Н. А. О применении технологии РКМЧП при обучении французскому языку в старших классах	224
Раубо К. И. Специфика преподавания китайского языка как иностранного.....	228
Рекичинская Е. А. К вопросу о подготовке школьников к успешной межкультурной коммуникации через реализацию программы элективного курса ..	231
Sarbalakova G. B., Khajayeva Zh. B., Tompiyeva Z. E. The problem of multilingual education in the Republic of Kazakhstan.....	235
Сибирцева А. А., Костина Е. А. Развитие умений в англоязычной монологической речи для специальных целей на старшей школьной ступени....	238
Склёмина О. А., Костина Е. А. Противоречия в ключевых целях методики преподавания английского языка младшим школьникам с РДА	241
Соболёва Ж. С. Реализация кластерного подхода в процессе непрерывного обучения китайскому языку	244
Соболева Ж. С., Раубо К. В. К вопросу формирования лингвокультурологической компетенции у будущих учителей китайского языка	247
Телешова Р. И., Кретова Л. Н., Архипова И. В. О роли самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка в педагогическом вузе ...	250
Тлеужанова Г. К., Утеубаева Э. А., Садыков С. И. Организационно-методические условия эффективности профессиональной практики бакалавров..	254
Третьякова Т. Г. Оценивание для обучения с применением тестовой формы	258
Тряпицына И. Ю., Архипова И. В. О роли театральных постановок в практике преподавания иностранного языка.....	260
Халыпина Л. П. Основные направления обучения иностранным языкам в условиях поликультурного мира.....	262
Чернобров А. А., Рослякова Е. С. Современные практики применения вербального юмора при обучении английскому языку	266
Шаньшин Ю. А. К вопросу об электронном портфолио (web-portfolio).....	269
Щепина А. А. К вопросу формирования социокультурной компетенции учащихся в процессе перевода мифологем с английского языка на русский	271
Шершнева В. Ю. Иностраный язык в системе непрерывного образования ..	275
Шишкина И. В., Альберти И. В., Кружкова Е. В. Возможности интегрированного обучения иностранным языкам детей дошкольного возраста	279
Ярышева П. А. Преодоление психологических барьеров при усвоении иностранного языка	282
Дениварова Н. В., Байжуманова М. С. Проблемы в обучении чтению на начальном этапе	286

УДК 811.111'373+811.124

М. П. Алексеева, О. Г. Губанищева

(Новосибирский государственный педагогический университет)

КОГНИТИВНО-ЭКСПЛАНАТОРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ГРЕКО-ЛАТИНСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются греко-латинизмы как системно- и когнитивнозначимые уровневые единицы в английском языке-рецепторе, интерпретирующие и раскрывающие те языковые факты, которые расширяют и углубляют знания об изучаемом языке.

Ключевые слова: греко-латинизмы, когнитивно-эпланаторный потенциал, английский, латинский, язык-рецептор.

The article focuses upon Greek-Latin borrowings in English in terms of system significance. They elicit and interpret the language phenomena which greatly widen and deepen our knowledge of the receptor-language.

Объяснительный момент в анализе и освоении языка лингвисты оценивают как одну из принципиальных черт или установок современной когнитивно-ориентированной лингвистики, называя её эпланаторностью, органично связанной с функциональным и антропологическим принципами [5].

Ср. англ. *explanatory* – объяснительный из лат. *explanare* – объяснять, разъяснять, толковать.

На наш взгляд, вопрос об эпланаторности в лингвистике может иметь конкретную адресность и реализацию не только в исследовательской деятельности учёных лингвистов, но и в работе педагогов, обучающих иностранному языку будущих лингвистов-переводчиков.

Опыт преподавания латыни на первом курсе ФИЯ (профиль – перевод и переводоведение) показывает, что процесс обучения английскому языку – это и процесс формирования языковой личности переводчика, в структуре которой, по Ю.Н. Караулову [4], следует выделить вербально-грамматический (нулевой), лингво-когнитивный и прагматический (мотивационный) уровни.

Мы полагаем, что принципы эпланаторности и сравнения должны работать на каждом уровне языковой личности, постигающей язык как «непрерывную деятельность человеческого духа» [1, с. 56].

Не вызывает сомнения, что в любом объяснении есть важные части, которые различаются по своим функциям и значимости.

В первой части чрезвычайно важен выбор языкового явления, которое нуждается в объяснении. Е.С. Кубрякова [5] и некоторые другие учёные эту часть объяснения называют эпланандум (лат. *explanandum* – то, что должно быть объяснено, истолковано).

Во второй части объяснения следует выделить эпланант (лат. *explanans, ntis* – объясняющий, разъясняющий), в роли которого могут выступать не только языковые факты, но и показатели, выходящие за рамки «лингвистики в себе и для себя»: историко-культурные, социологические, ментальные и данные других наук.

Третья часть объяснения обязательно включает его результаты, имеющие неодинаковую когнитивно-языковую ценность:

а) расширяют и углубляют знания об изучаемом языке или отдельных его единицах;

б) заполняют лакуны в структуре или словаре изучаемого языка;

в) обогащают новыми сведениями о языке и его истории.

Причем, результаты объяснения могут быть разными в жанрово-типологическом отношении: вердикт или твёрдое мнение, гипотеза, рассуждение, мнение и т.д. Выделенные нами части органично связаны друг с другом.

Греко-латинские заимствования в английском языке, общий объём которых, по некоторым результатам исследования, составляет более 50 % [8], являются богатейшим и ценнейшим материалом для верификации принципа экспланаторности на занятиях по латинскому и английскому языкам, а также в исследовательской работе будущих переводчиков. Бесспорно, оценка когнитивно-экспланаторной роли греко-латинских компонентов глазами современного англиста должна начинаться с фонетико-графического уровня обоих языков. Не случайно В. Гумбольдт говорил о том, что «с алфавита начинается исследование формы языка, он должен служить основой для исследования всех частей языка» [1, с. 48].

Так, акцентируя внимание на международном характере латинского алфавита и других фактах письменности, студент-лингвист не может не обратить внимания на некоторые латинские

фонемо-графические явления в английском языке. Например, благодаря вхождению большого количества греко-латинских лексем и их накоплению, право на существование в его фонетико-графической системе приобретает латинский диграф *ae*. Данное предположение можно доказать тем, что именно в английских словах греко-латинского происхождения (а это в основном термины искусства, наук, мифолоксем) диграф *ae* имеет произношение [i:].

Приведём примеры: *aesthetic* – «эстетический», *aegis* – «эгида, защита», *caesura* – «пауза», *raean* – «гимн», *Caesar* – «Цезарь», *naevus* – «родимое пятно», *haem* – компонент сложных слов со значением «кровь»: *haemoglobin*, *haematoma* и др.

К сожалению, диграф *ae*, вступающий в «синонимические» отношения (произношение [i:]) с английскими *ee*, **ea**, **ie**, **ei** и **e**, во многих англо-русских словарях и учебной литературе, не представлен, несмотря на культурнозначимый потенциал слов с данным диграфом.

Требует объяснения и такой экспланандум в фонемно-графической системе английского языка, как явления двойного произношения буквосочетания *ch*: [tʃ] и [k] в словах греко-латинского происхождения. В роли эксплананта могут выступить разные показатели: этимологический, культурологический (сферы рецепции) и др.

Приведём примеры в следующей таблице.

Таблица

Греко-латинизмы [k]	Не греко-латинизмы [tʃ]
<i>1</i>	<i>2</i>
<i>school</i> – школа	<i>teacher</i> – учитель
<i>chorus</i> – хор	<i>chortle</i> – хихиканье
<i>archaism</i> – архаизм	<i>choose</i> – выбирать
<i>archetype</i> – архетип, прототип, оригинал	<i>such</i> -такой
<i>synecdoche</i> – синекдоха, соподраумевание	<i>challenge</i> – вызов
<i>character</i> – характер	<i>child</i> – дитя

1	2
orchestra – оркестр	cheat – обманывать
monarch – монарх	chicken – цыплёнок
chaos – хаос	chess-шахматы
chameleon – хамелеон	rich богатый
charisma – божий дар, обаяние	much-много
Christ – Христос	

Кроме того, латинский алфавит является ценным экспланантом для понимания и усвоения английских аббревиатур интернационального характера. Многие из них были со-зданы в языке-источнике и заимствованы английским языком. Сегодня они широко используются в научном, деловом, эпистолярном стилях. Нет сомнения, что будущий переводчик должен владеть словарём аббревиатур. Приведём некоторые примеры: AC (ante Christum) – до нашей эры, NB (Nota Bene!) – заметь хорошо, обрати внимание, e.g. (exempli gratia) – например, etc. (et cetera) – и прочее, и так далее, i.e. (id est) – то есть, a.m. (ante meridiem) – до полудня, p.a. (per annum) – ежегодно, p.m. (post meridiem) – пополудни, QED. (quod erat de-monstrandum) – что и требовалось доказать, q. v. (quod vide) – смотри (там-то), v.v. (vice versa) – наоборот и др.

Эти и другие аббревиатуры представлены в популярных и специальных словарях. На морфолого-словообразовательном уровне особый интерес вызывает судьба в английском языке латинских причастий настоящего времени с суффиксом **-nt**. Расширение парадигматического и эпидигматического потенциала дериватов с этимологически выделяемым суффиксом **-nt** в английском языке-рецепторе можно объяснить семантической деривацией, а также их тенденцией к конверсии (адъективации и субстантивации), начавшейся еще в языке-источнике.

Например, в латинском языке причастие **respondens, ntis** – отвечающий и в английском **respondent** – 1) отвечающий, 2) отзывчивый и существительные: **respondent** – ответчик; латинское **patiens, ntis** – 1) терпящий, допускающий, 2) терпеливый, непреклонный и в английском **patient** – 1) терпеливый, 2) упорный), 3) терпящий, допускающий, а также существительное **patient** – пациент, больной и др.[2, 7]

Наличие в английском языке словообразовательных моделей с латинскими и греческими формантами (суффиксами

-nt, -tion, -tor и др.; префиксами **super-** (сверх), **anti-** (противо-), **inter-** (между), **trans-** (через) и многих других, а также лексических заимствований (корней и слов) – фактор интернационализации английского языка. Глубокое освоение интернационального фонда – лексики, восходящей к корнеслову классических языков – невозможно без сравнительно-этимологического анализа (познания внутренней формы каждого слова), без вхождения в мифологический и историко-культурный контекст, в зону взаимодействия концептуальной, языковой и научной картин мира.

Так, интернационализмы в английском языке представлены большими тематическими группами: а) сфера искусства: лат. **ars** – англ. **art**, лат. **scaena** – англ. **scene**, лат. **actor** – англ. **actor**, лат. **theatrum** – англ. **theatre** и др.; б) сфера образования: лат. **studens** – англ. **student**, лат. **facultas** – англ. **faculty**, лат. **auditorium** – англ. **auditorium** и др.; в) урбанизмы: лат. **castra** – англ. **Lancaster** (и др. города с **-caster** и **-chester**), лат. **museum** – англ. **museum**, лат. **urbs** – англ. **suburb**, лат. **strata** – англ. **street** и др.; г) термины разных наук. Например:

– лингвистики: лат. *reduction* – англ. *reduction*, лат. *nasalis* – англ. *nasal*, лат. *sentential* – англ. *sentence*, лат. *discursus* (речь, беседа, рассуждение) – англ. (через франц.) – *discourse*, лат. *conceptus* – англ. *concept* и мн. др.);

– экономики и политики: лат. *inflation(n)* – вдувание – англ. *inflation*, лат. *inauguration* – англ. *inauguration*, лат. *symposium* – англ. *symposium*, лат. *res publica* – англ. *republic* и мн. др.;

– медицины и естественных наук: лат. *medicina* – англ. *medicine*, лат. *amnesia* – англ. *amnesia*, лат. *ampula* – англ. *ampule*, лат. *amentia* – англ. *amentia*, лат. *herbarium* – англ. *herbarium* и т.д.;

– филологии: ср. лат. *syllaba* – англ. *syllable*, гр.-лат. *thema* – англ. *theme*, лат. *exordium* – англ. *exordium* (вступление к речи), гр.-лат. *dactylus* – англ. *dactyl*, лат. *tragoedia* – англ. *tragedy*, лат. *comodia* – англ. *comedy* и мн. др.;

– юриспруденции: лат. *jus* – англ. *jus*, лат. *juris-prudentia* – англ. *jurisprudence*, лат. *jurisdiction*, лат. *alibi (alius ibi)* – англ. *alibi* и мн. др.

Сегодня в английском языке можно обнаружить большое количество слов латинского происхождения («ничейной наследственности»), относящихся к общелитературной сфере употребления и графическую сохранивших латинскую форму: *minimum*, *maximum*, *vale* – прощай, лат. *virus*, *veto*, *credo* и др.

Следует отметить, что изучение этимологической основы латино-английских сближений – это лишь начальный этап в лингвокогнитивном исследовании сравниваемых языков. Последующие этапы тесно связаны с семантической эволюцией и освоением греко-латинизмов в английском языке. Как отмечает В. Н. Зензеров [3, с. 26], «результатом такой эволюции могут быть разные по объёму и диапазону количественные и качественные изменения ... в лексической системе», затрагивающие и заимствования: рас-

ширение семантики слова, приобретение им лексико-семантических связей (парадигм) и пр. Например, греко-латинское слово **symposium** – пир, пиршество в результате семантического развития в английском языке стало многозначным: 1) совещание, 2) философская или иная дружеская беседа, 3) сборник статей разных авторов на одну и ту же тему, 4) др.-греч. пир [2, 7].

Анализ и понимание смысловых и стилистических различий латинизмов и англицизмов – залог правильного перевода. Здесь нельзя исключать концептуальный подход к заимствованному слову.

Знакомство с понятием о «концепте как о вербально выраженном знании об определённом предмете, явлении» [6, с. 10], даёт возможность выйти на другие уровни анализа лингвистических единиц – историко-культурный, познавательный, событийный, в зону пересечения двух культур – античной и западноевропейской (английской).

Например, особый интерес у студентов вызывает концепт **amor** (любовь) и способы его вербализации в латинской и английской языковой картинах мира

Так, в латыни слово **amor** имело сложную семантическую структуру: 1) любовь, чувство привязанности; 2) страсть, томление, сильное желание, любовная связь; жадность (*amor habendi*), корыстолюбие (*amores*); 3) нарост на лбу новорождённых жеребят (любовный приворот, любовное снадобье).

В первом значении **amor** вступало в синонимические отношения с *Amor* (Амур), *Venus* (Венера), *Eros* (Эрот), *Cupido* (Купидон) (греч.); во втором – с *Cupido*, *libido voluptas*, *ignus* (огонь), *ciga* и др. В значении «предмет любви» – со словами *avaritia*, *cupiditas* и др.

В английском языке заимствованная лексема **amour** (через франц.) сохраняет значение «любовь», любовная связь,

но приобретает также семантический оттенок «интрига». Тем не менее, некоторые латинские значения **amor** реализуются в английских производных с корнем **amor** (**amorigist** – искатель любовных приключений, и др.). Можно говорить о синонимических отношениях латино-романского **amour** с английским **love**, однако нельзя исключать и различия в их лексической валентности: например, можно сказать **amouir progre** (самолюбие), но нельзя **love progre**.

Бесспорно, текстовый анализ лексем позволит войти в широкое ассоциативно-смысловое пространство **amor-amouir-love**, увидеть их концептосферу с новыми смыслами.

Нельзя забывать, что экспланаторность как лингвистический принцип реализует себя не только при исследовании макросистем, но и при изучении языковых микросистем.

Так, будущих переводчиков очень часто интересуют конкретные историко-лингвистические факты, требующие объяснения. Почему в названиях времён года только **autumn** латинского происхождения (лат. **autumnus**)? Почему в номинациях дней недели, как результате калькирования, **Saturday** – следствие прямого лексического заимствования (из лат. **Saturni dies**)?

Бесспорно, ответы следует искать в историко-культурной области, в мифомировоззрении римлян. Здесь ан-

тичный экспланант может выступить в виде «фактологической» гипотезы.

Например, ответ на первый вопрос, по-видимому, связан с осенним походом Цезаря в Британию: слово **autumnus** может быть зафиксировано в приказах и реляциях завоевателя Британии.

Ответ на второй вопрос, вероятно, следует искать в античной мифологии, включая и древнегерманскую, в которой Сатурн (**Saturnus**) представлен как доолимпийский бог, управляющий миром, он же бог времени, земледелия, олицетворяющий «золотой век» античности. Не случайно, в английской языковой картине мира находим не только **Saturday**, но и **Saturnalia** 1) праздник в честь Сатурна, 2) разгул, и др. [7].

Всё сказанное выше – лишь некоторые аргументы в пользу важности и ценности объяснительного (экспланаторного) принципа в познании языка. Его использование является бесспорным качеством переводчика, дополняющим такие его характеристики как владение словом, культурным тезаурусом, текстом и дискурсом («текст в тексте») и проч. Тогда лингвист-переводчик не только транслятор-«ремесленник», но, прежде всего, исследователь и интерпретатор-творец. Тогда язык для него – «неисчерпаемая сокровищница, в которой человек вновь и вновь открывает неизведанные ценности и неиспытанные чувства» [1, с. 56].

Список литературы

1. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода // История языкознания XIX – первая половина XX века / сост., автор комментариев и заданий доктор филол. наук З. И. Резанова. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010. – Ч. 1. – С. 39–61.

2. Дворецкий И. Х. Латино-русский словарь. – М.: Русский язык, 1986.

3. Зензеров В. Н. От окказионализма до архаизма // Актуальные проблемы филоло-

гии и методики преподавания иностранных языков: материалы Международной научно-практической интернет-конференции. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – С. 26–33.

4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987.

5. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигматического анализа) // Язык и наука конца XX века. – М., 1995.

6. Лукьянова Н. А. Современный русский язык: лексикология. Фразеология.

Лексикография: учеб. пособие для студентов вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 2004.

7. Мюллер В. К. Новый англо-русский словарь. – М.: Русский язык, 2002.

8. Подосинов А. В. Латинский язык в школе: история, задачи и методика преподавания: метод. пособие к курсу «Lingua Latina. Введение в латинский язык и античную культуру». – М.: Русское слово, 1996.

УДК 811.112.2 (075.8)

И. В. Архипова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

О КАТЕГОРИИ ТАКСИСА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

В статье рассматривается вопрос изучения категории таксиса в отечественной лингвистической литературе. Особое внимание уделяется рассмотрению функционально-семантической концепции категории таксиса в немецком и русском языках.

Ключевые слова: таксис, функционально-семантическая концепция, таксисные отношения, немецкий язык, русский язык.

The article discusses the study of the category of taxis in the national linguistic literature. Special attention is paid to the functional-semantic concept of the taxis category in the German and Russian languages.

Впервые грамматическая категория таксиса была упомянута отечественным языковедом Р.О. Якобсоном в 1957 году. Он определяет категорию таксиса следующим образом: «Таксис характеризует сообщаемый факт по отношению к другому сообщаемому факту и безотносительно к факту сообщения» [17, с. 101]. Р.О. Якобсон выделяет зависимый и независимый таксис. Помимо хронологических отношений он допускает отнесенность к таксису таких связей между действиями, как причинность, уступительность, цель и т.д. Кроме того, он считал, что одной из разновидностей таксиса является категория относительности времени времени [17, с. 101].

В свете теории таксиса получили различную интерпретацию такие понятия традиционной лингвистики как «временная соотнесенность», «относительное время», «согласование времен» и др.

Некоторые лингвисты связывают категорию таксиса с оппозицией «перфект: неперфект» (О.С. Ахманова, С. Беленькая, М.Ю. Рябова, В.А. Же-

ребков и др.), придерживаясь так называемой морфологической концепции категории таксиса [15, с. 37-38].

Лингвист Ю.С. Маслов рассматривает категорию таксиса в плане её связи с аспектуальностью и темпоральностью, отмечая, что категория таксиса передает хронологические отношения (одновременность, предшествование, следование) и отчасти некоторые логические связи. При сочетании таксиса и времени возникает система сложной временной отнесённости, выражаемой в некоторых языках специальными формами «относительных времен». По мнению Ю.С. Маслова, во многих языках «таксис» не выступает в качестве особой грамматической категории, а объединяется в рамках одной комбинированной категории, либо с видом, либо со временем [12].

Трактовка категории таксиса у Ю.С. Маслова предполагает разграничения таксисных значений на две сферы: хронологический таксис (временные отношения) и логический таксис (причинно-следственные, условные, усту-

пительные, целевые отношения) [12].

Известный отечественный языковед А.В. Бондарко представляют функционально-семантическую концепцию категории таксиса [11]. А.В. Бондарко определяет таксис как «выраженное в высказывании значение отношения во времени между действиями (в широком смысле, включая любые репрезентации предикатов в составе предикативного комплекса, элементы которого относятся к одному и тому же временному плану (прошлого, настоящего или будущего)» [11]. Данный признак является доминирующим в общей семантической характеристике таксиса.

По мнению А.В. Бондарко, категория таксиса «включает такие отношения во времени, как: а) одновременность, предшествование и следование (собственно хронологические связи); б) сопряженность во времени основного и сопутствующего действий; в) связь действий во времени в сочетании с причинными, условными, уступительными, пояснительными [11, с. 13-14]. Кроме того, в качестве релевантного семантического признака выделяются целостность временного периода, охватывающего действия, выражаемые в высказывании.

А.В. Бондарко является представителем Санкт-Петербургской школы функциональной грамматики и описывает данную категорию на материале русского языка. Он определяет таксис как ФСЦ, формируемые различными средствами (морфологическими, синтаксическими, лексическими), объединенными функцией выражения временных отношений между действиями в рамках целостного временного периода, охватывающего комплекс действий, выраженных в высказывании. Таксис, по его мнению, всегда включает аспектуальную характеристику соотносимых во времени действий и может взаимодействовать с причинно-следственными, уступительно-противительными,

условными и некоторыми другими элементами [11; 16].

Дальнейшее развитие теория таксисных отношений в русском языке получила в работах таких последователей А.В. Бондарко как М.Б. Нуртазина, Л.Н. Оркина, Т.Г. Акимова и Н.А. Козинцева [1; 13; 16].

М.Б. Нуртазина исследует характеристику аспектуально-таксисных высказываний с видо-временными формами прошедшего времени в современном русском языке [13].

Л.Н. Оркина изучает выражение соотношенности действий во времени в сфере независимого таксиса в высказываниях с формами настоящего и будущего времени в современном русском языке [16].

Представители функционально-семантической концепции категории таксиса определяют таксис как некоторое сложное функционально-семантическое поле (ФСЦ), формируемое грамматическими средствами языка вместе с взаимодействующими с ними лексическими, лексико-грамматическими и словообразовательными элементами и имеющее компактную полицентрическую структуру.

В рамках категории таксиса выделяются две сферы: независимый таксис и зависимый. Зависимый таксис – это временное отношение между действиями, из которых одно является главным, а другое сопутствующим или побочным. Независимый таксис предполагает такие временные отношения между действиями, при которых нет эксплицитной градации главного и сопутствующего действия.

В сфере независимого таксиса русского и немецкого языков выделяется несколько центральных компонентов. К ним относятся различные типы сложных предложений: сложноподчиненные предложения с придаточными времени, бессоюзные предложения условно-вре-

менной семантики, а также сложно-сочиненные и слитные предложения в немецком языке [11; 16]. К периферии ФСП независимого таксиса относятся сложно-подчиненные предложения с придаточными изъяснительными, условия, уступки, причины, а также некоторые сложносочиненные и слитные предложения с несобственно хронологическими отношениями (причинно-следственными, пояснительными и др.) в немецком языке [11; 16].

Сфера зависимого таксиса русского языка образуется деепричастными конструкциями и конструкциями с причастиями и предложно-падежными конструкциями типа: «при рассмотрении», «при переходе» и др. Высказывания с деепричастными конструкциями являются центральными компонентами рассматриваемого ФСП. Высказывания

с причастиями и предложно-падежными сочетаниями выступают в качестве периферийных компонентов функционально-семантического поля таксиса в русском языке.

В немецком языке функции зависимого таксиса осуществляются высказываниями с причастиями и предложными деевербативами [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 14; 15].

Детальному функционально-семантическому описанию данного типа немецких высказываний посвящены многочисленные работы отечественного языковеда И.В. Архиповой [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10]. Автор подробно описывает аспектуально-таксисный потенциал немецких предложных деевербативов, а также анализирует различные таксисные ситуации одновременности/разновременности в высказываниях с предложными конструкциями.

Список литературы

1. *Акимова Т. Г., Козинцева Н. А.* К определению значения зависимого таксиса в русском языке (на материале конструкций с деепричастиями) // Учен. зап. Тартусского гос. ун-та. Функциональные аспекты грамматики русского языка. – 1985. – Вып. 719. – С. 44–61.
2. *Архипова И. В.* Функционально-семантический анализ немецких высказываний с предложными деевербативами: учебное пособие к спецкурсу. – Новосибирск: НГПУ, 2006.
3. *Архипова И. В.* Таксисные отношения в высказываниях с предложными деевербативами // Функциональные свойства единиц языка: коллективная монография / редкол.: Т. И. Ерофеева и др. – Пермь: Прикамский социальный ин-т, 2011. – С. 16–46.
4. *Архипова И. В.* Высказывание с предложными деевербативами в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 5. – С. 95–104.
5. *Архипова И. В.* Высказывание с предложными деевербативами в современном немецком языке: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012.
6. *Архипова И. В.* Кратный таксис в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 6. – С. 95–104.
7. *Архипова И. В.* Предложные деевербативы в современном немецком языке: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013.
8. *Архипова И. В.* Таксисное имя в современном немецком языке // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 6–16. – С. 149–159.
9. *Архипова И. В.* Предложный деевербатив как конститuent зависимого таксиса современного немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4. – С. 135–142.
10. *Архипова И. В.* Лингвистический статус предложных деевербативов // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы Международной научно-практической интернет-конференции (г. Новосибирск, 1–29 февраля 2016 г.). – Вып. 10 / под ред. Е. А. Костиной. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – С. 7–10.
11. *Бондарко А. В.* Функциональная грамматика. – Л.: Наука, 1984. – 134 с.

12. Маслов Ю. С. К основаниям сопоставительной аспектологии // Проблемы современного теоретического и синхронно-описательного языкознания. – Вып. 1. Вопросы сопоставительной аспектологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. – С. 4–44.

13. Нуртазина М. Б. Семантический потенциал таксиса при реализации идеи времени // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – 2010. – № 4–5 (128–129). – С. 127–129.

14. Полянский С. М. К установлению признаков функционально-семантической категории таксиса // Функциональный анализ значимых языковых единиц в парадигматике и синтагматике: межвуз. сб. науч.

тр. / редкол.: С. М. Полянский (отв. ред.) и др. – Новосибирск: НГПИ, 1991. – С. 3–18.

15. Полянский С. М. Таксис – относительно время – эвиденциальность // Сибирский лингвистический семинар. – 2001. – № 2(2). – С. 34–47.

16. Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / редкол.: А. В. Бондарко (отв. ред.) и др.; АН СССР, Ин-т языкознания. – Л.: Наука, 1987.

17. Якобсон Р. О. Шифтеры, глагольные категории и русский язык // Принципы типологического анализа языков различного строя: сб. статей / сост. и предисл. О. Г. Ревзиной. – М.: Наука, 1972. – С. 95–114.

УДК 811.112.2 (075.8)

И. В. Архипова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

О СТАТУСЕ ОТГЛАГОЛЬНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Настоящая статья посвящена рассмотрению вопроса о языковом статусе отглагольных существительных современного немецкого языка. Отглагольные имена характеризуются «двухслойной семантикой», так как они объединяют глагольные значения, являющиеся онтологическими, и субстанциональные значения, приобретенные ими в процессе деривации.

Ключевые слова: отглагольные существительные, глагол, процесс деривации, девербатив.

This article considers the linguistic status of verbal nouns in modern German. Verbal nouns are characterized by the “double semantics”, because they combine verbal values that are ontological, and substantive values acquired in the derivation process.

Отглагольные существительные неоднократно привлекали внимание отечественных и зарубежных лингвистов (В.Ф. Балакирев; Н.А. Беляева; И.И. Большаков; Л.М. Борисенкова; Н.А. Васильева; Т.С. Глушак; Н.В. Зарайская; К.Е. Зоммерфельдт; А.С. Коваль; Г.Я. Лавриненко; Н.А. Маслова; Р.З. Мурясов; Г.П. Шилко, В. Ульмер-Эрих и др.) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11].

В отечественной германистике данные производные имена известны как: «отглагольные имена существительные», «имена действия», «девербативы», «гибридные формы», «именные формы глагола», «мимикрические формы глагола», «субстантивные фор-

мы глагола», «субстантивные аналоги глагола» и др.

Лингвист Г.А. Золотова считает, что термин «девербатив» наиболее приемлем для лингвистического употребления. В содержательном плане он обозначает не существительное с признаковой семантикой, а особую форму глагола – субстантивную [9].

Девербативы характеризуются так называемой двойственной природой. Они представляют собой субстантивные отглагольные образования, которым присущи лексико-грамматические и функциональные особенности глагола и существительного. При этом именные грамматические признаки выражены

эксплицитно, а глагольные – имплицитно. Имплицитные лексико-грамматические свойства оказывают влияние на реализацию синтаксических и функциональных признаков, которые выявляют близость deverbatивов с собственно глагольными формами.

В плане лексического выражения deverbatивы как *nomina actionis* обладают абстрактным лексическим значением процессуальности, акциональности или событийности.

В плане словообразования deverbatив следует рассматривать как продукт синтаксической деривации. Deverbatивное существительное мотивировано производящим глаголом и наследует его лексическую, вербогенную и аспектуальную семантику.

По словам отечественного лингвиста И. И. Большакова, deverbatивы характеризуются «двухслойной семантикой» [7, с. 8]. Они объединяют глагольные значения, являющиеся онтологическими (унаследованными от производящих глаголов), и субстанциональные (предметные) значения, приобретенные ими в процессе деривации.

В немецком языке выделяют отглагольные имена следующих словообразовательных моделей: имена на *-en* или субстантивированные инфинитивы (*das Aufstehen, das Erwachen, das Nachdenken, das Schlafen, das Vorbeilaufen*); имена, образованные при помощи суффиксов *-ung, -t, -e* (*die Begegnung, die Beobachtung, die Erinnerung; die Ankunft, die Abreise, die Fahrt*), а также безаффиксные образования (*der Abstieg, der Aufstieg, der Auszug, der Eintritt, der Einzug, der Umzug, der Schlag, der Sprung, der Wurf* и др.) [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Н.А. Маслова в своем исследовании, посвященном описанию семантики и синтаксиса производных имен на *-ung*, отмечает, что имеющая место замена категориального признака процессуаль-

ности субстанциональными признаками зачастую приводит к «возникновению предметных или метонимизированных значений» [10, с. 55].

Среди акциональных deverbatивов на *-ung* наиболее часто встречаются имена, обозначающие как некоторое ментальное действие, так и его результат. В последнем случае они получают «опредмеченное» значение и не поддаются обратной трансформации или ревербализации (*die Aufzählung, die Aufforderung, die Bemerkung, die Begründung, die Erzählung*) [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Например:

So überlegt Josef während der wortreichen, glücklichen Erzählung des Kaisers, anmerken aber läßt er sich nichts von seinen Zweifeln (L. Feuchtwanger).

Er erhob bei der Aufforderung sein großes, graues Auge (R. M. Rilke).

Статальные «опредмеченные» имена на *-ung*, обозначающие внутреннее состояние субъекта действия (*die Aufregung, die Anstrengung, die Begeisterung, die Befriedigung, die Erregung, die Verwunderung, die Verzweiflung, die Verachtung*), ближе всего стоят к конкретно-предметным именам существительным [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Например:

Sie warteten in steigender Erregung am nächsten Tag; das Lied kam nicht (F. Weiskopf).

Er nahm das Fläschchen heraus, tat den Verband weg und öffnete mit Anstrengung den Kork (F. Weiskopf).

Herr Bonmarche sah ihr ungerührt zu, wie sie sich damit plagte, und hörte mit Befriedigung ihre Korsettstangen knacken ... (E. Langgässer).

Безаффиксные образования типа *der Abstieg, der Aufstieg, der Auszug, der Eintritt, der Einzug, der Umzug, der Schlag, der Sprung, der Wurf* и др. являются аблаутными формами сильных глаголов и в максимальной степени приобретают «опредмеченные» значе-

ния. При этом они теряют вербогенные признаки производящего глагола и оказываются не способными к реализации таксисных значений. [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Список литературы

1. *Архипова И. В.* Функционально-семантический анализ немецких высказываний с предложными девербативами: учебное пособие к спецкурсу. – Новосибирск: НГПУ, 2006.
2. *Архипова И. В.* Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 5. – С. 95–104.
3. *Архипова И. В.* Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012.
4. *Архипова И. В.* Предложные девербативы в современном немецком языке: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013.
5. *Архипова И. В.* Таксисное имя в современном немецком языке // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 11–2. – С. 13–15.
6. *Архипова И. В.* Предложный девербатив как конститuent зависимого таксиса современного немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4. – С. 135–142.
7. *Большаков И. И.* Функционально-стилистическая реализация безаффиксных девербативов в современном немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Минск, 1984.
8. *Глушак Т. С., Балакирев В. Ф.* О статусе отглагольных существительных в языке (на примере производных с суффиксом -ung) // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 5. – С. 17–22.
9. *Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка. – М.: Наука, 2004.
10. *Маслова Н. А.* Семантика и синтаксис производных имен существительных в современном немецком языке. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1985.
11. *Ullmer-Ehrich V.* Zur Syntax und Semantik von Substantivierungen im Deutschen. – Kronberg: Scriptor-Verlag. 1. Auflage, 1976.

УДК 811.112.2 (075.8)

И. В. Архипова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ПРЕДЛОЖНЫЙ ДЕВЕРБАТИВ В СТРУКТУРЕ НЕМЕЦКОГО ПОЛИПРОПОЗИТИВНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

В статье рассматриваются немецкие предложные девербативы в структуре полипропозитивного предложения. Особое внимание уделено анализу эксплицирующей роли предлогов в процессе формирования таксисных отношений одновременности и разновременности в высказываниях с предложными девербативами.

Ключевые слова: девербативы, предлог, полипропозитивное предложение, таксисные отношения.

The article discusses German prepositional deverbatives in the structure of polypropositive sentence. Special attention is paid to the analysis of the explicative role of prepositions in the formation of taxis relations of simultaneity and time difference in statements with prepositional deverbatives.

Немецкие девербативы в большинстве работ отечественных и зарубежных лингвистов рассматриваются как отдельные отглагольные образования. При этом учитываются некоторые особенности их лексической, словообразовательной и, реже, аспектуальной семантики [8; 9; 11; 12].

На наш взгляд более правомерным является подход к рассмотрению девер-

бативных существительных в составе номинализованных пропозиций или пропозитивных номинализаций (ср. beim Lesen; nach dem Suchen; nach dem Zögern; im Laufen; bei den Beobachtungen; während der Untersuchung; während der Befragung; vor der Abreise; beim Anblick и др.). Подобные пропозитивные номинализации функционируют в составе немецких полипропозитивных предложений с предложно-девербативными конструкциями. Например:

«Herr Glasmann», rief *nach einigem Zögern* Peter Munk, «seid ihr gütig und haltet mich nicht für Narren» (C. Meckel).

Beim Anblick des sterbenden Kindes verlor er den Rest seiner Besinnung (H. Fallada).

Während der Befragung bezog sich der Himmel, und es wurde dunkel (A. Kohlbergs).

По утверждению Д. М. Гзгзяна, предлог можно рассматривать как некий специфический маркер «сопроводительного сюжета, сворачиваемого формой косвенного падежа в составе предложно-падежного сочетания» [10, с. 7]. Как некоторый специфический маркер предлог обозначает «сопряжение или смысловое единство» комплекса двух действий: основного, выражаемого глагольным сказуемым, и побочного действия девербативного существительного.

Указывая на сопряжение двух соотносимых между собой в рамках некоторого общего временного периода действия, предлог является *маркером* или *экспликатором* таксисных отношений [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Предлоги дифференцированного временного значения (*während, vor, nach, seit*) выполняют функцию экспликатора таксисного значения одновременности (*während*), предшествования (*vor*) и следования (*nach, seit*). Например:

Während des Tanzens sagte der Mann plötzlich Seltsames: Er fühlte sich jetzt wie damals, als er den Glogglöckner von

der schwierigsten Seite her bestiegen hatte (B. Apitz).

Der Brief war in der Nacht *vor Hermuts Abreise* geschrieben und von einer Zigarette verbrannt (H. Hesse).

Doch *seit der fluchtartigen Abfahrt des Sohnes* waren schon fast zwei Jahre vergangen ... (A. Seghers).

«Невременные» предлоги *in, bei, mit, unter* в силу своей поли-центрической семантики являются, как правило, маркерами обстоя-тельстввенно-таксисных отношений одновременности (модально-, медиально-, кондиционально– и каузально-таксисных). Некоторые из них, употребляясь в темпоральном значении (предлоги *in, bei, mit*), эксплицируют собственно таксисные отношения одновременности [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Предлог *in* может указывать на выражение как собственно таксисных отношений одновременности, так и модально-таксисных отношений одновременности. Предлог *bei* указывает на выражение собственно таксисных отношений одновременности, а также модально-, кондиционально– и каузально-таксисных отношений одновременности. Предлог *mit* эксплицирует собственно таксисные отношения одновременности и модально-, медиально- и каузально-таксисные отношения одновременности. Предлог *unter* способен эксплицировать обстоя-тельстввенно-таксисные отношения одновременности [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7]. Например:

Er schlief *im Nachdenken* gegen Morgen ein (A. Seghers).

Ich bin allein drauf gekommen, *im Drübennachdenken* (K. Meckel).

Und *beim Stricken* träumt sie (H. Fallada).

Trudi lächelt, *bei geduldiger Neigung des Kopfes*, sie öffnet ihre Handtasche ... (S. Lenz).

Er schrak *bei der Nennung des eigenen Namens* und blickte den Geistlichen an (E. Langgässer).

Mit dem Erwärmen der Glieder und der flotten, taktfesten Bewegung kam ein anderer Geist in mir auf und machte dem fröstelnd trägen Unmut ein rasches Ende (H. Hesse).

Aber im demselben Augenblick sank er mit einem Ächzen des Ekels auf das Polster zurück (Th. Mann).

In enge Nebengassen ließ er sich wie in Abenteuer, hielt bei einem Wispern aus einem Fenster unter Herzklopfen den Schritt an (Th. Mann).

Es gelingt ihr *unter gutem Zureden*, unterstützt von Teresa, Ellen Klostermeier die Treppe hinaufzubugsieren (E. Peters).

Mit diesem jungen Manne, einem Herrn Mack, wurde, *unter unbedingter*

Zustimmung des Onkels, besprochen, gemeinsam um halb sechs Uhr früh, sei es in die Reitschule, sei es ins Freie, zu reiten (F. Kafka).

При функционально-семантическом анализе немецких полипро-позитивных высказываний с предложными девербативами релевантными оказываются: семантика предлогов, лексико-семантическое (пропозициональное) наполнение высказывания, а также фоновая информация коммуникантов. В силу полисемии предлогов *in, bei, mit, unter* и различного лексико-семантического наполнения анализируемых высказываний интерпретация таксисных отношений в них часто варьируется [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Список литературы

1. *Архипова И. В.* Функционально-семантический анализ немецких высказываний с предложными девербативами: учебное пособие к спецкурсу. – Новосибирск: НГПУ, 2006.
2. *Архипова И. В.* Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 5. – С. 95–104.
3. *Архипова И. В.* Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012.
4. *Архипова И. В.* Предложные девербативы в современном немецком языке: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013.
5. *Архипова И. В.* Таксисное имя в современном немецком языке // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 6–16. – С. 149–159.
6. *Архипова И. В.* Кратный таксис в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 6. – С. 95–104.
7. *Архипова И. В.* Предложный девербатив как конститuent зависимого таксиса современного немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4. – С. 135–142.
8. *Балакирев В. Ф.* Семантико-синтаксический аспект отглагольных дериватов (имен действия) в современном немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Минск, 1980.
9. *Большаков И. И.* Развитие семантической структуры отглагольных дериватов // Актуальные аспекты описания современной немецкой лексики: сб. науч. тр. / редкол.: Е. В. Розен (отв. ред.) и др. – Калинин: КГУ, 1985. – С. 11–16.
10. *Гзган Д. М.* Функция предлога в составе семантической структуры высказывания: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1989.
11. *Мурашов Р. З.* Грамматика производного слова // Вопросы языкознания. – 1987. – № 5. – С. 18–30.
12. *Мурашов Р. З.* Номинализация и аспектология // Вопросы языкознания. – 1991. – № 3. – С. 74–91.

УДК 811.112.2 (075.8)

*И. В. Архипова**(Новосибирский государственный педагогический университет)***ТАКСИСНЫЕ СИТУАЦИИ СЛЕДОВАНИЯ
В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

В статье рассматриваются таксисные ситуации следования в немецких высказываниях с предложно-девербативными конструкциями. Таксисные ситуации следования формируются в высказываниях, содержащих девербативы с предлогами *vor*, *seit*, *nach*.

Ключевые слова: таксисные ситуации, глагольное сказуемое, немецкий, девербативы.

The article considers the taxis situations of sequence in the German expressions with prepositional-deverbative constructions. Taxis situations of sequence are formed in statements containing deverbatives with prepositions *vor*, *seit*, *nach*.

Таксисные ситуации одновременности (предшествования и следования) формируются в высказываниях, содержащих предложные девербативы с предлогами *vor*, *nach* и *seit*.

Разновременными являются два действия, процесса или события – основное глагольное сказуемое и второстепенное девербативного существительного в случае, если одно из них предшествует другому или непосредственно следует за ним, то есть происходит раньше или позже другого.

Основное действие глагольного сказуемого следует за второстепенным действием девербатива в немецких высказываниях с предлогами *nach* и *seit*. В подобных высказываниях с предлогами *nach* и *seit* формируются таксисные ситуации следования.

Особенностью высказываний с предлогом *seit* является то, что действие девербативного существительного служит в них своего рода «отправной точкой» или «началом» основного действия глагольного предиката. В связи с тем, что второстепенное действие девербативного существительного является «началом» следующего за ним основного глагольного сказуемого, они совпадают друг с другом на некотором отрезке времени комплексной ситуации высказывания. Соответственно, в таких высказываниях формируются таксис-

ные отношения следования с некоторым «элементом одновременности», т.е. таксисные отношения нестрогого следования.

При формировании таксисных ситуаций нестрогого следования второстепенное действие девербатива, является, как правило, предельным и результативным в силу семантики аффиксальных и безаффиксных девербативов (*seit der Ankunft*, *seit der Heimkehr*, *seit dem Besuch*, *seit dem Einzug*, *seit dem Wiedersehen*, *seit dem Erwachen* и др.). Следующее за второстепенным основное действие глагольного предиката выражается дуративными и событийными глаголами (*halten*, *kochen*, *sagen*, *wissen*, *vergehen*, *werden* и др.). Например:

Denn die polnische Oberschicht, die *seit der Erhebung des Städtchens* zum Verwaltungszentrum im Anwachsen war, brachte neue Bedürfnisse mit (B. Frank).

Erst als wir in der Veranda Kaffee tranken, rückten die Gutstöchter mit jener Frage heraus, die ihnen *seit unsrer Ankunft* auf den Nägeln brannte (E. Kästner).

Aus allem, was sie *seit dem Zusammentreffen* mit ihm gesagt hatte, sammelte sich jetzt nachträglich der Geist und wehte ihn an: ein verwirrender Geist (H. Mann).

Seit seinem Einzug bei Virfl war kaum ein Monat *vergangen* (B. Frank).

В немецких высказываниях с пред-

логом *nach* эксплицированы таксисные ситуации строгого следования. Одно из сопоставляемых действий изображается» как закончившееся ко времени совершения или наступления другого действия. Например:

In Gundels Blick war *seit Zernicks Besuch* nur noch Freude, Erwartung, Befreiung, Selbstbewusstsein ... (D. Noll).

Nach dem Abschied geht er seelenruhig vom Flugplatz (W. Schreyer).

Nach der Begrüßung Judith nennt ihren Mann ohne Hemmung Doktor Thape ... (S. Lenz).

В высказываниях с предлогом *nach* часто употребляются квантификаторы или уточнители «временного» расположения обозначаемых действий. Таковыми являются различные квантитативно-дуративные атрибуты и обстоятельства (kurz, lang, stundenlang, lange, gleich, bald, viel, zwei Wochen, eine halbe Stunde и др.). Осуществляя функцию «временной делимитации» или отграничения следующих друг за другом действий, они подчеркивают тот или иной временной промежуток, имеющий место между их «индивидуальными внутренними временами» [1; 2; 3; 4; 5; 6]. При этом они выполняют функцию лексических экспликаторов разновременности. Ср.:

Kurz nach seiner Ankunft in Port Republicain sah er mit eigenen Augen, wofür er hierhergekommen war (A. Seghers).

Eine halbe Stunde vor dem Abpfeifen verließ das Kommando die Kammer (B. Apitz).

Da, *zwei Wochen vor seinem Auftreten*, gerade noch kurz vor ihrem endgültigen Verlöschen, packte ihn die Seuche ... (L. Feuchtwanger).

Er *erkannte* das Gedicht *nach kurzem Nachdenken* wieder ... (H. Hesse).

В высказываниях кратного типа с предлогами *nach* и *seit* могут эксплицироваться таксисные отношения кратной разновременности: итеративного, мультипликативного и дистрибутивного следования. Например:

Seit dem Überfall auf Rußland schreibt er auch *dann und wann* Briefe, die ihm zwei Tage Arbeit kosten ... (H. Fallada).

Wie manche Stunde sind wir beide *nach dem Abendessen* auf dem langen Korridor nebeneinander *auf und ab gegangen* ... (H. Fallada).

Nach dieser Beruhigung klopft es (J. Becker).

Nach dem Hissen der Fahne begaben sich *alle* in den Gartensaal (J. Brezan).

Camilla *suchte nach dem Essen alle Kissen zusammen* und machte ihr gewohntes Lager auf der Couch (H. Schulz).

Nach seiner Rückkehr aus der Stadt rief der Ältestenrat *alle Männer* im Haus von Abu Haidar *zusammen* (Kerndl).

При формировании отношений кратного следования релевантными факторами оказываются: мультипликативная/итеративная/дистрибутивная семантика девербативов, итеративные атрибуты и обстоятельства, а также множественность актантов глагольного действия (субъектных или объектных).

Список литературы

1. *Архипова И. В.* Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 5. – С. 95–104.

2. *Архипова И. В.* Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012.

3. *Архипова И. В.* Предложные девербативы в современном немецком языке: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013.

4. *Архипова И. В.* Кратный таксис в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 6. – С. 95–104.

5. *Архипова И. В.* Предложный девербатив как конституент зависимого таксиса

современного немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4. – С. 135–142.

6. Полянский С. М. Основы функционально-семантического анализа категории таксиса (на материале немецкого языка):

учебное пособие к спецкурсу. – Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1990.

7. Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / редкол.: А. В. Бондарко (отв. ред.) и др.; АН СССР, Ин-т языкознания. – Л.: Наука, 1987.

УДК 811.112.2 (075.8)

И. В. Архипова, Е. Н. Каткова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

К ВОПРОСУ ОБ АСПЕКТУАЛЬНО-ТАКСИСНЫХ ПРИЗНАКАХ ДЕВЕРБАТИВНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

В статье рассматриваются акциональные и аспектуально-таксисные признаки девербативных существительных современного немецкого языка.

Ключевые слова: аспектуально-таксисные признаки, девербативы, номинализованная пропозиция.

The article discusses actional and aspectual-taxis signs of deverbative nouns in the modern German language.

Девербативные существительные современного немецкого языка являются объектом рассмотрения ряда отечественных и зарубежных лингвистов (В.Ф. Балакирев; Н.А. Беляева; И.И. Большаков; Л.М. Борисенкова; Н.А. Васильева; В.Зандберг; Н.В. Зарайская; К.Е. Зоммерфельдт; Т. Шиппан, А.С. Коваль; Г.Я. Лавриненко; Н.А. Маслова; Р.З. Мурашов; Г.П. Шилко и др.) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12].

В большинстве случаев уделяется пристальное внимание анализу лексической, словообразовательной и аспектуальной семантики девербативов как производных образований от соответствующих глаголов.

Наиболее оправдан современный подход к рассмотрению аспектуальных признаков девербативов как компонентов пропозитивных номинализаций.

В составе номинализованной пропозиции девербативное существительное в сочетании с предлогом реализует аспектуальные значения производящего глагола. Номинализованные пропозиции характеризуются при этом син-

кретизмом аспектуальных и таксисных признаков.

Отечественный языковед Р. З. Мурашов отмечает сохранение девербативами глагольной семантики производящих глаголов и указывает на присущую им степень вербогенности [8, с. 50]. Девербативы могут сохранять в различной степени акциональные значения производящего глагола или же переходить из группы имен действия в группу предметных имен существительных. Убывание степени вербогенности девербативов предполагает развитие в их семантической структуре конкретных значений [8, с. 50].

Девербативы со значением действия или процесса (*nomina actionis*), как правило, в максимальной степени сохраняют глагольную семантику и входят в состав так называемых «ревербализующихся» конструкций (*термин Б. Зандберга*) [10, с. 63-64] (*das Laufen – laufen, das Suchen – suchen, das Einschlafen – einschlafen, das Schwimmen – schwimmen; die Betrachtung – betrachten* и др.). Ср. соответствующие трансформации:

Endlich, *nach langem Suchen*, entdeckte er etwas halbwegs Annehmbares (F. Weiskopf). → Endlich, *nachdem er lange gesucht hatte*, entdeckte er etwas halbwegs Annehmbares.

Vor dem Einschlafen fügte sie in Gedanken Sätze über Stefan hinzu (H. Otto). → *Bevor sie einschlief*, fügte sie in Gedanken Sätze über Stefan hinzu.

Девербативы с меньшей степенью «вербогенности» могут быть преобразованы в адекватные глагольные группы при условии привлечения дополнительных лексических средств, так как по мере отхода от глагольности, по мнению Г. Я. Лавриненко, «процесс их трансформации затрудняется, а трансформы все труднее вписываются в структуру главного предложения в виде придаточного» [7, с. 24]. Ср.:

Bei der Vernehmung ergab sich folgende Vorgeschichte ... (L. Frank). → *Als die Vernehmung stattfand*, ergab sich folgende Vorgeschichte ... (L. Frank).

Девербативные существительные на -e, -t, -ø реализуют таксисное значение в случае обладания ими отчетливыми акциональными и аспектуальными признаками глагольного действия [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Например:

Am Abend *vor seiner Abreise* küsste er sie (H. Hesse). → Am Abend, *bevor er abreiste*, küsste er sie.

Безаффиксные отглагольные имена, образованные от аблаутных форм производящих глаголов (ср.: der Griff ← greifen, der Tritt ← treten, der Wurf ← werfen, der Schritt ← schreiten) характеризуются наименьшей степенью вербогенности. В результате деривации они полностью обрастают вторичными «опредмеченными» значениями результата действия, переходя из группы *nomina actionis* в группу предметных имен существительных [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Например:

Barlach packte *mit heftigem Griff* die Pistole ... (F. Fühmann).

Willy schmeißt eine *mit gut gezieltem Tritt* hoch und halbiert sie in der Luft mit einem Spatenschlag (E. M. Remarque).

Такие девербативы получают в процессе деривации неакциональные «опредмеченные» значения и не принимают участие в реализации таксисных значений одновременности/разновременности.

Таким образом, девербативные существительные немецкого языка в силу своей отглагольной природы в различной степени сохраняют аспектуально-таксисные признаки производящих глаголов. В случае полного «обрастания» определительными значениями они теряют способность к реализации вербогенно-таксисных значений.

Список литературы

1. *Архипова И. В.* Функционально-семантический анализ немецких высказываний с предложными девербативами: учебное пособие к спецкурсу. – Новосибирск: НГПУ, 2006.
2. *Архипова И. В.* Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 5. – С. 95–104.
3. *Архипова И. В.* Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012.
4. *Архипова И. В.* Предложные девербативы в современном немецком языке: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013.
5. *Архипова И. В.* Таксисное имя в современном немецком языке // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 6–16. – С. 149–159.
6. *Архипова И. В.* Предложный девербатив как конститuent зависимого таксиса современного немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4. – С. 135–142.
7. *Лавриненко Г. Я.* Отглагольные существительные в современном немецком

языке и степень нейтрализации в них глагольных признаков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1978.

8. *Мурысов Р. З.* Словообразование и теория номинализации // Вопросы языкознания. – 1989. – № 2. – С. 39–53.

9. *Мурысов Р. З.* Номинализация и аспектология // Вопросы языкознания. – 1991. – № 3. – С. 74–91.

10. *Sandberg B.* Die neutrale -(e)n-

Ableitung der deutschen Gegenwartssprache. Zu dem Aspekt der Lexikalisierung bei den Verbalsubstantiven. – Göteborg, 1976.

11. *Schippan Th.* Die Verbalsubstantive der deutschen Sprache der Gegenwart. Habil.-Schrift. (masch. verfielf.). – Leipzig, 1967. – 298 S.

12. *Schippan Th.* Die Verbalsubstantive der deutschen Sprache der Gegenwart // Deutschunterricht. – H. 5. – S. 522–526.

УДК 811.112.2 (075.8)

И. В. Архипова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ИТЕРАТИВНЫЕ ДЕВЕРБАТИВЫ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Настоящая статья посвящена рассмотрению итеративных девербативов в немецком языке. Особое внимание уделяется освещению роли немецких итеративных девербативов при формировании таксисных значений одновременности/разновременности в высказываниях с предложными конструкциями.

Ключевые слова: итеративные девербативы, немецкий язык, таксисные значения, итеративность.

This article is devoted to the consideration of the iterative deverbatives in the German language. Special attention is paid to the role of the German iterative deverbatives in the formation of the taxing values of simultaneity/time difference in statements with prepositional constructions.

Среди итеративных девербативов немецкого языка выделяют имена, характеризующиеся генетической итеративностью, унаследованной ими от производящих глаголов итеративной семантики, и имена словообразовательной неоднократности [6, с. 83-34; 7, с. 133-152].

К девербативам, обладающим генетической итеративностью, относят субстантивированные инфинитивы, образованные от различных глаголов итеративно-фреквентативного характера (das Nicken, das Klopfen/das Schulterklopfen, das Schlucken, das Händeschütteln/das Kopfschütteln, das Zucken/Achselzucken, das Armeschwenken, das Husten, das Hüsteln, das Flüstern, das Rattern, das Zittern, Rauschen, das Säuseln, das Kräuseln и др.). Ср.:

In den Frühstückspausen saß ich allein im Klassenzimmer, verzog *beim Schlucken*

das Gesicht und lauschte dem Lärm und dem Lachen ... (E. Kästner).

Sie wurde der Antwort enthoben, denn *nach kurzem heftigen Klopfen* öffnete sich die Tür, und ein Kellner stand auf der Schwelle (E. Langgässer).

Именами словообразовательной итеративности являются аффиксальные девербативы на -ung, -t, -e, а также безаффиксные производные. Итеративность аффиксальных и безаффиксных образований является результатом словообразовательных актов, поскольку они стоят во множественном, а не в единственном, как субстантивированные инфинитивы, числе [6]. По замечанию лингвиста В. С. Храковского, семантический признак кратности ситуаций, реализующийся «как совокупность двух сопряженных значений: единичности и множественности» каждое из которых соотносится с лексемой

и с целостной ситуацией, обозначаемой в высказывании, находит последовательное выражение среди аффиксальных девербативных существительных [7, с. 126].

Аффиксальные итеративные имена, употребляемые в форме множественного числа, обозначают некоторые многоактные действия или процессы, характеризуясь мультипликативной итеративностью (die Verbeugungen, die Erzählungen, die Überlegungen и др.). Кроме того, аффиксальные девербативы могут обозначать многократно повторяющиеся действия или события (die Angriffe, die Besuche, die Wanderungen, die Begegnungen и др.). При этом они характеризуются собственно итеративной неоднократностью. Например:

Ich habe bei allen früheren Angriffen den eindeutigen Wunsch gehabt: Möge es echt schlimm werden! (A. Seghers).

Der Eindruck der Unordnung und des Unernstes, den ich schon bei meinen ersten Besuchen im Haus hatte, hat sich noch verstärkt (A. Seghers).

Augenblicke mit Anna fielen ihm ein während der Wanderungen und Ausflüge, bei der Rast am Waldrand ... (H. Otto).

Dann sagte sie langsam: «Vermutlich dasselbe, aber Sie machen einen Fehler bei Ihren Überlegungen» (Thürk).

Девербативы на -en, характеризующиеся генетической итеративностью, и имена на -ung, характеризующиеся словообразовательной итеративностью, могут реализовывать таксисное значение кратности одновременности – дистрибутивной, мультипликативной и итеративной. Ср.:

Mathes war ganz gerührt, und beim Händeschütteln verteilte er tschechische Zigaretten (S. Dick).

Und bei diesen Überlegungen hatte er schmerzhaft und voller Beunruhigung gespürt, wie sehr er sich nach dem Filigranfigürchen, genannt Jenny Hamilton, sehnte (J. Specht).

Augenblicke mit Anna fielen ihm ein während der Wanderungen und Ausflüge, bei der Rast am Waldrand ... (H. Otto).

Die spitzigen Zähne klapperten in dem schlaffen Maule zusammen, und in dem Klappern schnarrte es: «Du Narre... warte, warte!» (E. T. Hoffmann).

При формировании таксисных значений итеративной кратности релевантными являются: мультипликативная/дистрибутивная семантика девербативов; итеративные атрибуты и обстоятельства; а также итеративная семантика глаголов и множественность актантов глагольного действия (субъектных или объектных).

В ряде случаев для высказываний характерным является синкретизм генетической или словообразовательной кратности девербативов и квантитативной итеративности, обусловленной наличием атрибутов и обстоятельств итеративной семантики. Например:

Es war alles wunderbar, denn bei jedem Rütteln spürte ich Pat (E. M. Remarque).

Was mich stets aufs neue beeindruckte, war die große Zahl der Patienten, die sich bei jedem meiner Besuche im Wartezimmer meines Vaters eingefunden hatten ... (R. Pörtner).

Bei den beiden späteren Vergebungen hatte sie immer nur einen kurzen Höflichkeitsbesuch beidementscheidenden Oberinspektor der Verwaltung gemacht, und der Zuschlag war uns ohne weiteres zugefallen (H. Fallada).

Sie war oft bei unseren englischen Unterhaltungen die dritte gewesen ... (J. W. Goethe).

В высказываниях с девербативами мультипликативной семантики, чаще всего, эксплицированы таксисные отношения мультипликативной кратности.

Doch sprach er, wie es seine alte Art war, im Hin- und Hergehen von hundert anderen Dingen, ohne zur Sache zu kommen (L. Rinser).

Und jetzt, beim Hin- und Herblicken

zwischen dem Famulus und ihm, wandelte plötzlich ein Argwohn, ein aufzuckendes Schrecken sie an ... (Th. Mann).

Der eine mehr legte beim Auf- und Abstaken ein Tempo vor, daß die anderen Mühe hatten, mit dem Stapeln der Balle nachzukommen (S. Dick).

При множественности актантов глагольного действия формируются так-

сисные ситуации дистрибутивной одновременности. Например:

Und mit diesen Worten hatte er sich wieder auf den Sessel geworfen und, während sein Kehlkopf auf und nieder wanderte, unter Schlucken und hohlem Husten weitere fünfundzwanzig Takte hervorgebracht, um dann das Klavier zu schließen und zu rufen ... (Th. Mann).

Список литературы

1. *Архипова И. В.* Функционально-семантический анализ немецких высказываний с предложными девербативами: учебное пособие к спецкурсу. – Новосибирск: НГПУ, 2006.
2. *Архипова И. В.* Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 5. – С. 95–104.
3. *Архипова И. В.* Предложные девербативы в современном немецком языке: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013.
4. *Архипова И. В.* Кратный таксис в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 6. – С. 95–104.
5. *Архипова И. В.* Предложный девербатив как конститuent зависимого таксиса современного немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4. – С. 135–142.
6. *Мурясов Р. З.* Словообразование и теория номинализации // Вопросы языкознания. – 1989. – № 2. – С. 39–53.
7. Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / редкол.: А. В. Бондарко (отв. ред.) и др.; АН СССР, Ин-т языкознания. – Л.: Наука, 1987.

УДК 811.112.2 (075.8)

И. В. Архипова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

О ПЕРЕВОДНЫХ ЭКВИВАЛЕНТАХ ПРЕДЛОЖНЫХ ДЕВЕРБАТИВОВ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена рассмотрению вопроса перевода немецких предложных девербативов на русский язык.

Ключевые слова: предложные девербативы, переводные эквиваленты, немецкий язык.

The article is devoted to the issue of translation of German prepositional verbal constructions into the Russian language.

Вопросы перевода с немецкого языка на русский находят отражение в многочисленных работах отечественных исследователей [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9]. Так, языковед А.Н. Мамедов исследует проблему перевода немецких инфинитивных конструкций на русский язык, а отечественный лингвист В.А. Мазуров

ва рассматривает перевод немецких высказываний с модальными глаголами [9].

Проблема перевода немецких предложно-девербативных конструкций на русский язык подробно исследована в работах отечественного лингвиста И.В. Архиповой [1; 2; 3].

Анализ многочисленных переводов

произведений немецкой художественной литературы (Г. Белля, Г. Гессе, А. Зегерс, Г. Канта, Ф. Кафки, В. Кеппена, Т. Манна, Э. М. Ремарка, Х Фаллады и др.) показал, что переводными эквивалентами немецких предложных девербативов в русском языке являются деепричастия и деепричастные конструкции, временные придаточные, имена существительные конкретной семантики, а также однородные сказуемые. Например:

Denn Keßler hat bei Pinnebergs Eintritt vernehmlich geäußert: “Breslau...? Die Schiebung kennen wir, der ist doch sicher wieder ein Ableger vom Lehmannsiamm!“ (H. Fallada). – Потому что Кеслер, когда поступил Пиннеберг, очень явственно сказал: “Из Бреслава? Знаем мы эти штуки, уж конечно, опять один из отпрысков Немана” (Пер. И. Тамириной).

Man hat ihm einmal beim Ausladen auf die Hand getreten (A. Seghers). –

Однажды при разгрузке в доке ему отдавили руку (Пер. Е. Факторовича).

Marie sah mich schräg an mit listigem Lächeln (A. Seghers). – Мари искоса взглянула на меня и хитро улыбнулась (Пер. Е. Факторовича).

Такое многообразие переводных эквивалентов объясняется, в частности, идиоэтнической спецификой грамматического строя немецкого языка (отсутствием в нем такой части речи как деепричастие). Например:

Im Fortgehen fiel K. an der Wand ein dunkles Porträt in einem dunklen Rahmen auf (F. Kafka). – Выходя, К. обратил внимание на темный портрет в раме, висевший на стене (Пер. Р. Райт-Ковалевой).

При выборе переводных эквивалентов необходимо учитывать тот факт, что функционально-семантическая соотносительность немецких предложных девербативов и русских деепричастных конструкций имеет место лишь в моносубъектных высказываниях (т.е. при

наличии одного и того же субъекта действия девербативного существительного и глагольного предиката высказывания). Ср., например:

Ich hatte selbst beim Einschlafen die Empfindung auf einem Schiff zu sein ... (A. Seghers). – Даже засыпая, я не мог отделаться от ощущения, будто я на пароходе... (Пер. Е. Факторовича).

Кроме того, в моносубъектных высказываниях при наличии одного и того же деятеля или носителя действия в качестве переводных эквивалентов предложных девербативов в русском языке выступают: темпоральные придаточные (с союзами когда, как только и др.), предложно-субстантивные конструкции и однородные предикаты. Ср.:

Beim Eintritt in einem Tone, als sei er gleichzeitig wütend und froh (F. Kafka). – «А!» воскликнул он, как только вошел, таким тоном, словно был одновременно зол и рад (Перевод С. Анна).

Doch Dietrich eilte nach kurzer Überlegung dem Vetter nach (W. Koeppen). – Но Дитрих после недолгого раздумья все же поспешил за кузеном ... (Пер. В. Девекина и В. Станевич).

«Aber ich verstehe dann den, auf den ich warte», sagte K. nach einem Zucken des Körpers (F. Kafka). – «Но я не могу пропустить того, кого жду», сказал К. и весь передернулся (Пер. Р. Райт-Ковалевой).

В полисубъектных высказываниях немецкие предложные девербативы следует переводить как: (а) темпоральные придаточные предложения; (б) конкретно-предметные имена существительные в сочетании с предлогами. Ср.:

Bei einer Wendung der Lampe oder nur beim Schließen der Tür verblaßte der Schatten an der Wand wie das Trugbild in meinem Kopf (A. Seghers). – Когда лампа покачивалась или когда открывали и закрывали дверь, тень на стене исчезала как мираж (Пер. Е. Факторовича).

Beim Öffnen rollten zwei große

Aktenbündel heraus, weicht rund gebunden waren, so wie man Brennholz zu binden pflegt, die Frau sprang erschrocken zur Seite (*F. Kafka*). – При открывании оттуда вывалились две огромные кипы документов, перевязанных верёвкой, как обычно перевязывают пучки хвороста, и женщина испуганно отскочила (*Пер. Р. Райт-Ковалевой*).

Ich störte Rosalie beim Essen auf (*A. Segehrs*). – Я застал Розали за едой (*Пер. Е. Факторовича*).

Einem Bekannten, der ihn im

Vorübergehen von der Gasse aus begrüßt hatte, hatte er kaum mit einem abwesenden geantwortet (*F. Kafka*). – На поклон знакомого, который мимо по улице, он ответил рассеянной улыбкой (*Пер. Татариновой*).

Таким образом, в качестве переводных эквивалентов немецких предложных девербативов в моно- и полисубъектных высказываниях в русском языке выступают деепричастия, темпоральные придаточные, имена существительные конкретной семантики, а также однородные сказуемые.

Список литературы

1. *Архипова И. В.* О функционально-семантическом лингводидактическом аспектах немецких предложно-девербативных конструкций // Теория и история германских и романских языков в современной высшей школе: материалы 2-ой научно-практической конференции. – Калуга: КГПУ им. К. Э. Циолковского, 1998. – С. 61–65.
2. *Архипова И. В.* Немецкие девербативы в переводе на русский язык // Теория германских и романских языков в современной высшей школе России: материалы третьей научно-практической конференции. – Калуга, 2000. – С. 160–163.
3. *Архипова И. В.* Немецкие номинативные единицы и их перевод на русский язык: учебное пособие к спецкурсу для вузов: доп. УМО вузов РФ. – Новосибирск: НГПУ, 2007.
4. *Архипова И. В.* Грамматико-лексические аспекты немецкого и русского языков: учебное пособие к спецкурсу. – Ч. 1. – Новосибирск: НГПУ, 2008.
5. *Жених Е. Л.* Особенности природы немецкой безэквивалентной лексики и ее влияние на перевод с немецкого языка на русский: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2000.
6. *Жеребцова Е. А.* Особенности функционирования немецких сложных существительных и их влияние на процесс перевода: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1996.
7. *Мазурова В. А.* Перевод высказываний с модальными глаголами с немецкого языка на русский: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2005.
8. *Мамедов А. Н.* Инфинитивные конструкции в немецком языке и их лексико-грамматические соответствия при переводе рекламных текстов на русский язык: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2006.
9. *Латышев Л. К.* Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания. – М., 1988.

УДК 81'33

О. В. Беликова, Т. В. Эм*(Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова)***FUNCTIONS OF PHRASEOLOGICAL UNITS
IN NEWSPAPER TEXTS**

Данная статья посвящена анализу фразеологизмов в известных газетах в США, таких как: The New York Times, Washington Post, The Wall Street Journal, Los Angeles Daily News, The News & Observer.

Ключевые слова: фразеологизмы, газеты США, идиома, глагол.

This article is dedicated to the analysis of the phraseological units in well-known newspapers in the US, such as: The New York Times, Washington Post, The Wall Street Journal, Los Angeles Daily News, The News & Observer.

Phraseological units, or idioms, as they are called by most western scholars, represent what can probably be described as the most picturesque, colorful and expressive part of the language's vocabulary. Phraseology is a kind of picture gallery in which vivid and amusing sketches of the nation's customs, traditions and prejudices, recollections of its past history are collected. Only those sayings which many people have used for a long time are called phraseological units. Very often the same phraseological unit occurs among several different languages, in some cases similar phraseological units come from the same source. But in some cases they have no connection. Phraseological units can be used as a source of information about history of nations [1, 86].

A very common type of idiom in English is what is usually called the 'phrasal verb', the combination of verb + adverb of the kind *make up, give in, put down*. The meaning of these combinations cannot be predicted from the individual verb and adverb and in many cases there is a single verb with the same or a very close meaning – *invent, yield, quell*.

Learning idiomatic expressions is a very important part of the language-learning process. Much of everyday speech is based on colloquial and slang vocabulary much of this vocabulary is based on idioms.

According to the Academician

V.V. Vinogradov's classification phraseological units may be classified into three groups: *phraseological fusions, phraseological unities and phraseological combinations*. We distribute the following examples for previous types of classification. Also, we considered the examples from two sides: the meaning of the phrase (an explanation) and an example of how the phrases would be used. These examples (with definitions) are taken in popular American newspapers.

It is very difficult to decide whether a word or a sequence of words is opaque. We could, perhaps, define idioms in terms of non-equivalence in other languages, so that *kick the bucket, red herring*, etc., are idioms because they cannot be directly translated into other languages. Sometimes phraseological fusions are called idioms under which linguists understand a complete loss of the inner form. To explain the meaning of idioms is a complicated etymological problem.

The following examples belong to *phraseological fusions*:

Fly in the face. This idiom is opaque in meaning, for example when we translate this idiom into Russian or Kazakh, translation will be like *Муха в лице*, we cannot understand figurative meaning of this idiom from the words comprising it. But in English *fly in the face* means – contradict, go against;

For example: Just seven months after the city's bid to host the 2012 Olympics fell flat; a key booster of the effort has opened the door to a scramble for the 2016 games – statements that *fly in the face* of previous comments by Mayor Bloomberg and other city officials (*New York Post, Monday, September 13, 2016*).

Flog a dead horse, when we see the words *flog + dead + horse*, we can imagine or understand that this idiom means like solve the problem, because dead horse in Kazakh means that the trouble (problem) to come. But the main meaning of this idiom is: to insist on talking about something that no one is interested in, or that has already been thoroughly discussed;

The uproar was so great that there were three attempts to take the vote with one union official admitting: “We are *flogging a dead horse*” (*The New York Times, Friday, February 25, 2015*).

The 64 million Dollars question – the sixty-four-million-dollar-question is the most important question that can be asked about something; this idiom is so complicated one, because usually the most important thing associates with the number one! The origin of this idiom is the \$64,000 question, it was a popular American TV game in the 50's of the last century, and obviously someone got 64 million dollars for answering a question correctly. So, it was the crucial moment and the last question for him. If somebody knows about this game or origin of this idiom of course he/she guesses what does this idiom means, that it is the most important question that can be asked about something.

For example, the 64000\$ dollars question in Cannes can European films catch up with rivals in the US and Japan? (*The New York Times, Monday, October 4, 2015*).

So the following idioms are the opaque in meaning. The meaning of the individual words can't be summed together to produce the meaning of the whole. E.g. *bells and whistles*; it contains no clue to the id-

iomatic meaning of this expression. *Bells and whistles* mean fancy features; product features that make a product more premium or expensive but that are not usually necessary;

Weber, the grill maker founded in Mount Prospect, in 2016, is refining its most expensive grill, the \$8,200 Summit Platinum D6, in response to buyers who want more *bells and whistles*, said Brooke Jones, a Weber product manager. “They are looking for stainless steel grills and more accessories like rotisseries, warmer drawers, side burners and hand lights,” she said (*The New York Times, Monday, January 10, 2016*).

To kiss up – to flatter; try to gain favor with; behave in a way to make people like you more.

Sweeney points out that it's also just a silly way for Republicans *to kiss up* to business as they have already been remarkably generous to the business community in the decade that has seen no salary increase for minimum-wage workers (*Los Angeles Daily News, Wednesday, April 28, 2015*).

Drive a coach and horses through – to expose weak points or “holes” in an argument, alibi, or criminal case *by driving a horse and carriage through* them; clearly demonstrate the inadequacy of something;

For example: If the secretary of state allows the building of a new hospital on that prime agricultural site, he is driving a coach and horses through the government's green-belt policy (*The New York Times, Friday, October 22, 2016*).

The second example from the newspaper The Times: Labour lawyers argued that Mr. Justia Merwyn Davies had “driven a coach and horses” through conservative legislation designed to limit the scope of trade disputes and outlaw political strikes.

Brownie points – credit for doing a good deed or for giving someone a compliment (usually a boss or teacher);

Sara scored *brownie points* with her

boss by volunteering to organize the company's holiday party.

The junior branch of the Girl Scouts is called the Brownies. Brownies earn credit to then earn a badge by doing good deeds and tasks. When applied to adults, the meaning is sarcastic.

Fly the flag – if someone flies the flag, they represent or support their country;

The leaders may go out into the country, show the flag, and address mass rallies (*The Listener*, Saturday, March 5, 2015).

A blind alley – a method of thinking or acting which is not effective because it does not produce any results;

It is only on the basis of this objective class relationship that one can give leadership in the struggles to end all evils of capitalism. Any attempt to deal with social problems by rejecting or ignoring it will lead to *blind alleys* (*Los Angeles Daily News*, Monday, February 21, 2016).

Shoot the breeze – to talk; to chat; to make conversation.

George W. Bush can be sure of one thing when he next visits China on official business. Chinese president Hu Jintao won't try to emulate the Texas charm the US president dishes out at his Crawford ranch, dressing down to *shoot the breeze*

over pork dumplings at a village restaurant (*Los Angeles Daily News*, Thursday, November 12, 2015).

We got our foot in the door because we could demonstrate that we working on similar projects around the world (*Washington Post*, Wednesday, April 7, 2015).

Get out of smb's way – to finish something first so that you can do something else;

In the car business you lead follow, or *get out of the way* (*Los Angeles Daily News*, Monday, January 18, 2016).

Often, idioms are introduced in the text without changing their meaning and form. In this case, the authors use the absolute expressive means of English phraseology – imagery, expressiveness and emotionality.

It is clear from the previous examples that there are a lot of phraseological units which used in newspaper articles. So, we considered the well-known newspapers in US, they are: *The New York Times*, *Washington Post*, *The Wall Street Journal*, *Los Angeles Daily News*, *The News & Observer*.

The following diagram represents the examples of phraseological units according to the classification of V.V. Vinogradov. These examples are taken from American newspaper articles [see Diagram 1].

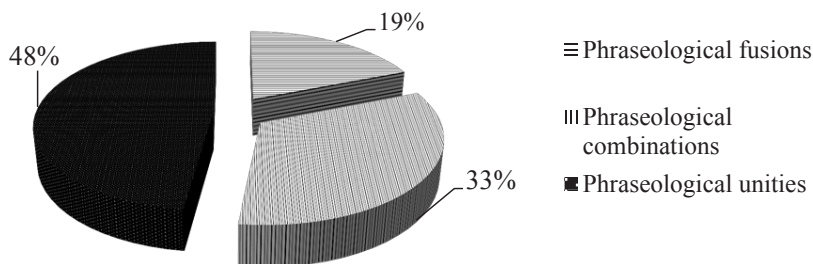


Diagram 1. Division of phraseological units according to V.V. Vinogradov's classification in American newspapers.

We considered the examples which are taken from American newspapers. These examples show that the vocabulary of a language is enriched not only by free word groups but also by phraseological units. According to V.V. Vinogradov's classification we divided the idioms into three types

of classification, there are: phraseological unities (48%), phraseological combinations (33%) and phraseological fusions (19%). We came to the conclusion that the study of the world of English language speakers is aimed at helping the learners to get clear about the peculiarities of lan-

guage use, to learn some additional connotations, for example, political, cultural, historical etc. We should pay special attention to the phraseology, as good knowledge of it is necessary for better understanding of various events and facts of everyday life of language speakers, because phraseological

units are a kind of a “mirror” in which the whole “strange” world is reflected; they reflect the cognitive activity of the members of a language community. The best sources of this kind of information are authentic materials, newspapers and magazines are among them.

Список литературы

1. *Gläser Rosemarie*. The Stylistic Potential of Phraselological Units in the Light of Genre Analysis // *Phraseology* / Ed. A. P. Cowie. – Oxford: Clarendon Press, 2004. – 125 p.
2. *Kennedy A. G.* Current English // *Readings in Modern English Lexicology*. – L.: Prosveschenie, 1975. – P. 167–170.
3. *Babich G. N.* Lexicology: A Current Guide. – Yecateringburg; Moscow: Ural Publishers Great Bear, 2005. – 176 p.
4. *Longman Dictionary of Contemporary English*. – Pearson Education Limited, 2001. – 1754 p.
5. *Glucksberg S.* Understanding Figurative Language: From Metaphors to Idioms. – Oxford: Oxford University Press, 2001. – 340 p.
6. *Zykova I. V.* A Practical Course in Lexicology. – Moscow: Publishing Centre Academia, 2006. – 288 p.

УДК 811.111'366

Т. Л. Бородина, В. С. Солуянов

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ENGLISH LEXICO-GRAMMATICAL MEANS OF EXPRESSING NECESSITY, OBLIGATION: COMPARATIVE ANALYSIS

В данной статье анализируются лексико-грамматические средства выражения субъективной модальности, проводится сопоставительный анализ ряда модальных глаголов современного английского языка, выражающих долженствование.

Ключевые слова: лексико-грамматические средства, модальные глаголы, субъективная модальность, английский язык.

This article deals with lexico-grammatical means of expressing subjective modality. The authors represent a comparative analysis of grammatical meanings of a number of English modal verbs that express necessity and obligation.

There is no doubt that one of the troublesome topics in teaching English grammar and learning it is the category of modality. In fact, these difficulties are determined by the specific nature of modality and the heterogeneous means of expressing it [2, p.21-25]. In the article the authors highlight the use peculiarities of some modern English modal verbs that serve to express necessity and obligation as the semantic constituents of the category of modality.

International Encyclopedia of Linguis-

tics describes modality as a functional-semantic category which expresses different types of relations between the utterance and reality as well as different types of subjective evaluation of the information contained in the utterance [7].

In grammar studies the category of modality is traditionally divided into two types: objective modality and subjective modality [4, p.139-140]. Modal verbs are considered to be lexico-grammatical means to express subjective modality

[2, p.21-25]. They are used to show the speaker's attitude to the action or state expressed by the infinitive that follows them. They show that the action expressed by the infinitive is considered by an individual as obligatory, necessary, advisable, probable, improbable, doubtful, certain, and etc [3, p.145].

In English there are several modal verbs which express necessity and obligation. They are *must, have, be, need, should, ought*. Although they may seem much alike, each of them shows up a different necessity and obligation.

If we consult a dictionary we find out that necessity is a need for something, where need is a situation in which you want something very much [11, p. 491]. Obligation is a moral or legal duty to do something [11, p. 506].

“Necessity” and “obligation” to perform actions can have different roots, be brought about by different factors. And in the meaning of the modal verbs under study these roots and factors are coded and when a learner of English begins to decipher that code they come to use modal verbs correctly and stop confusing them. Having analysed a number of grammar reference books it is possible now to present specificity of each modal verb under study.

The modal verb **must** refers to the obligation with no freedom of choice from the speaker's point of view [1, p. 60]. Obligation expressed by the modal verb **must** usually refers to the present or future:

1) *You mustn't tell this to anyone. It's a secret* [6]. – *Ты не должен никому это говорить. Это секрет.*

If we analyze the example above, we can see that for the speaker there is no other choice but keep silent.

2) *Soldiers must obey orders* [6]. – *Солдаты должны подчиняться приказам.*

This example shows that the only way for soldiers to act properly is to obey orders.

The modal verb **have to** shows the obligation and necessity which arises out of

circumstances [1, p.76]:

3) *I've got to buy some new clothes. I'm starting a new job as a teacher and we have to wear formal clothes* [7]. – *Я вынужден купить новую одежду. Я начинаю, работать учителем и мы обязаны формально одеваться.*

In the example the modal verb **have to** corresponds to the Russian word «вынужден». If we consult a dictionary we will find out that the Russian word «вынужден» means «вызванный какими-нибудь обстоятельствами, не по своей воле» [5]. And we can interpret sentence (3) in the following way: «The fact that I'm starting the new job as a teacher makes me buy some new clothes».

Both **have to** and **have got to** express the same general idea. The difference lies in the fact that **have got to** is mainly used when a specific occasion is meant:

4) *You've got to press very hard on the doorbell* [7]. – *Тебе нужно будет по сильнее нажать на дверной звонок.*

In the example **have got to** refers to a single particular occasion at this very moment because this particular doorbell doesn't work properly.

When the obligation, necessity comes from an arrangement or plan the modal verb **be** is used. It expresses an action as unavoidable because it has been discussed, agreed upon and become a part of the plan for the other people to follow:

5) *The ceremony is to take place in the palace grounds* [12]. – *Церемония пройдет на территории дворца.*

The example tells us that it has been discussed and settled down to have the ceremony in the palace grounds.

The modal verb **need** is difunctional: it can be a notional verb and a modal one.

Need as a notional verb is mostly used in statements. It tells us that something is essentially important [11, p. 492]:

6) *I need to have my hair cut* [8]. – *Мне нужно подстричь волосы.*

If we analyze example (6) we can see

that the speaker considers their hair too long and / or messy and that disturbs them and stops them from doing some activities. It is essential for the speaker to have a new haircut.

Need as a modal verb is usually used in its negative form. It emphasizes the idea that although the action can be done, it is unnecessary:

7) *You needn't take off your shoes* [8]. – Тебе не нужно снимать башмаки.

The example tells us that even if a person takes off their shoes, it won't matter. He will do it in vain.

8) *He needn't have come* [13]. – Зря он пришел.

In example (8) **need** corresponds to the Russian word «зря». In the example we can see that the fact that the person came changed nothing. He came in vain.

The modal verbs **should** and **ought to**

are interchangeable [3, p. 154]. They quite often convey the idea of moral obligation, for absolutely natural reasons the speaker expects the listener to fulfill it and in most cases what the speaker says is a recommendation, advice. Therefore, **should** and **ought to** express obligation weakened to the sense of advice [1, p. 92]:

9) *You should take the bus – it's the easiest way to get there* [9]. – Вам следует сесть на автобус – это самый легкий способ добраться туда.

10) *You ought to be kinder to him* [9]. – Вам следует быть к нему добрее.

To sum up, it is important to emphasize that every modal verb is a specific code which needs decoding. Modal verbs expressing obligation and necessity are not always interchangeable. They are not synonyms. Each of them conveys a particular aspect of necessity and obligation.

Список литературы

1. Богуславская Г. П., Николаева З. А., Делендик Т. А., Леценко Л. С., Иващенко Л. С., Захарова А. Ф. Практическая грамматика английского языка (2 курс): учеб. пособие для ин-тов и фак. ин. яз. – Мн.: Выш. школа, 1985. – 240 с.

2. Бородина Т. Л. Языковые средства выражения модальности в когнитивно-функциональном аспекте // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы Международной научно-практической интернет-конференции (г. Новосибирск, 1–28 февраля 2015 г.). – Вып. 9 / под науч. ред. Е. А. Костиной. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. С. 21–25.

3. Каушанская В. Л., Ковнер Р. Л., Кожевникова О. Н., Прокофьева Е. В., Райнес З. М., Сквирская С. Е., Цырлина Ф. Я. Грамматика английского языка: пособие для студентов педагогических институтов. – 7 изд. – М.: Айрис-пресс, 2014. – 384 с.

4. Козлова Л. А. Теоретическая грамматика английского языка (на английском языке): учебное пособие. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2005. – 249 с.

5. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. – URL: [http://slovarozhegova.](http://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=4535)

[ru/word.php?wordid=4535](http://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=4535) (дата обращения: 04.02.2017).

6. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <http://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/must> (дата обращения: 04.02.2017).

7. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <http://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/have-got-to-and-have-to> (дата обращения: 04.02.2017).

8. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <http://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/common-verbs/need> (дата обращения: 04.02.2017).

9. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <http://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/modals-and-modality/should> (дата обращения: 04.02.2017).

10. International Encyclopedia of Linguistics [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780195139778.001.0001/acref-9780195139778-e-0692?rkey=ONCuYX&result=691> (дата обращения 01.02.2017).

11. Longman Active Study Dictionary. – Edinburgh Gate, Harlow, Essex CM20 2JE: Pearson Education Limited 1983, 2004.

12. Macmillan Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/be-to-do-something> (дата обращения: 04.02.2017).

13. Macmillan Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/need_1 (дата обращения: 04.02.2017).

УДК 811.42: 070

О. А. Вальгер

(Новосибирский государственный педагогический университет)

LIVE BLOGGING AS A GENRE OF MEDIA TEXTS

Статья посвящена специфике англоязычных новостных текстов типа «онлайн-трансляция» или «обновляемый текст» в сети Интернет на материале сорока случайно выбранных статей такого типа из четырёх ведущих интернет-изданий. Автор рассматривает жанрово-стилистические особенности текстов массовой коммуникации, освещающих длительные, развивающиеся события и интегрирующих профессионально произведённый текст со свидетельствами очевидцев, высказываниями известных людей или широкой аудитории.

Ключевые слова: англоязычные тексты, онлайн-трансляция, интернет, массовая коммуникация, жанрово-стилистические особенности.

The article is devoted to the specificity of Internet news texts in English that belong to live blogging type studied on the material of forty live blogs from four major news websites. The author researches the stylistic and genre characteristics of mass communication texts that are coverage of long-term, developing events and integrate professionally produced text with witness accounts, comments from public figures or representatives of wide audiences.

We are witnessing a major change in the way the world reads, as the broad transition of reading from printed page to electronic screen revolutionizes the newspaper industry. According to NRS Readership Report published on November, 30th 2016 during the period between October 2015 and September 2016 absolutely every British newspaper out of the major 40 under study had the majority of its readers viewing the newspapers online. For instance the monthly audience of the Guardian is estimated as 4,037 million people for the print edition and 6,972 million people for the digital edition [16]. With the main audiences increasingly moving online, and the digital medium enabling higher speed of communicating news to the public, it is no wonder that digital versions of newspapers have had to adapt their format to the challenges that Internet provides.

One of these challenges is the so-called “amateur journalism”, or “peer news” [4, p. 92] that are distributed via social networks and blogging platforms. The

concepts of “a witness”, “a source” and “a newsmaker” are often blended in social networks, where a person who spotted an event may almost instantly share a photo or a video with a short comment on his or her page, and this post may spread far more effectively than a professionally made record of the same event broadcast an hour later. This competition means that in order to get the hype of the event, every newspaper now competes not only for the most detailed and verified articles, but also for the fastest publication of the news. This high value of prompt publication is most often criticized for lowering the quality of digital news [6, p. 472; 17] but it also conditioned the thrive of live blogging, a genre of digital news which appeared with the spread of high-speed Internet access in the developed parts of the world and flourished since the emergence of social networks, particularly Facebook and Twitter.

Live blogging has been defined by Neil Thurman and Anna Walters as “a single

blog post on a specific topic to which time-stamped content is progressively added for a finite period—anywhere between half an hour and 24 hours” [8, p.85]. This definition has an advantage of listing some of the characteristics of live blogs, but it has a sharp pragmatic focus which is not suitable for our needs. The time frame also looks too restrictive, as a number of live blogs exceed the limit (for example, live blogs on Aleppo attacks in October 2016 were updated on a period from 1 to 7 days). This study defines a live blog as “a digital article that covers a developing situation live by arranging small pieces of text, sound or visual content in reverse chronological order”.

Studies show that live blogging role is very large. A leading force in digital news, the guardian.co.uk alone published 146 live blogs a month in 2014 [8, p. 87]. This high number also means a great degree of reader involvement, as live blogs are far longer than usual digital articles that fit within 700-1200 words limit [3, p. 83]. However, very few studies have concentrated on this genre, and research on the linguistic peculiarities of live blogging are almost non-existent.

For this research we have chosen 40 live blogs from 4 large news websites: theguardian.com, bbc.com/news, cnn.com and nytimes.com. Two of the websites represented British news media, and two websites represented American news. All of them are among the fifteen most popular news websites in the world as of 2016 according to “Top 15 Most Popular News Sites” ranking [13]. The live blogs were randomly chosen from the massive of articles published between February 2016 and January 2017. Seven of the blogs were discussed with 42 Advanced and Upper-Intermediate ESL students during practical classes in Language in the Press at Novosibirsk State Pedagogical University in order to confirm or contradict the author’s observations on the stylistic peculiarities

of live blogging.

Content analysis has shown that the average length of the live blogs under study was 46 lead parts. Direct in-built borrowings of visual content from social networks averaged 21 cases in a live blog. The divergence of word count was so high that we suggested that this parameter is not a credible average, as the word count differed depending on content rather than characterized a typical feature of a live blog. In one cases, two live blogs from different sources covered the same event – presidential elections in the USA, more particularly, the election day.

The analysis enabled us to define characteristic features of live blogging in terms of genre and stylistic features as well as define the main types of events that can be covered with this type of article. The effect of this form of coverage on the audience can be illustrated with the responses from the students who took part in the research.

We have defined the following characteristic features of live blogging as a genre:

1. A live blog consists of many relatively independent parts that can be called “lead parts”, as their style is very similar to lead paragraphs in traditional hard news and contains a short detailed account of the most recent development in the topic under coverage. The lead paragraphs are based on the 5-wh structure (who, what, where, when, why):

*CNN Politics November 9, 2016 2:04pm
Latest on popular vote*

*Donald Trump has won the presidency and is well over the 270 threshold in the Electoral College, but **as more votes are tallied, Hillary Clinton is up 0.2 percentage points** in the popular vote – about 200,000 votes – **with 92% of the vote counted.***

*Much of the outstanding vote count is **on the West Coast**, where Clinton has fared well.*

2. Most of the parts have a separate

headline that follows all the rules for traditional articles headlines, but more often indicates the source of information. The headlines tend to be dynamic, they are either written in the Present Indefinite Tense in the meaning of historic present (e.g. “Schumer releases statement”, “Hillary Clinton concedes with emotional speech”) or are composed as noun strings (e.g. “At the White House today, a mix of tears and resilience”, “The 2016 voter breakdown”, “Trump’s challenges: From the Middle East, to the European Union”). The headlines are often heavily laden with drama and emphasis, often increasing the tension with the use of colon, the Future Indefinite Tense or the Present Continuous Tense (e.g. “ Watch: Obama on patriotism”, “The front pages America is waking up to this morning”, “Protesters: ‘Not our president’”). Direct in-built borrowings from Twitter and Instagram are often unentitled as they already look like a complete piece with the name of the profile serving as a headline.

3. The individual parts most often have a byline in cases of domestic and international news coverage, for instance in the live blogs on US presidential debates from CNN, on Women’s March from the Guardian, on Syria crisis from the New York Times. However, more precisely localized news where one or two reporters are in charge of the whole story often have a byline on top of the article and do not have bylines for individual parts.

4. Almost every part is supported with graphic content – photographs, infographics, tables, diagrams, videos. In the blogs that were randomly selected for the study there were no cases of sound or music borrowed for live blogging without supporting video content.

5. The order of parts is reverse chronological, and every part has a clear indication of the time of publication. Older parts are at the bottom of the page, newer parts are at the top. In all of the live blogs

under study the page showed only the newest posts, and older posts could be seen on a click.

6. The first part is always the summary of the whole topic, and it is the only part that is changed during the process. The updates are posted write into the part, and instead of the publication time the updating time is indicated. In case of CNN, which is also a TV channel, the summary post is a short video. Other news websites prefer a text version of the summary, including the BBC that employs a list to sum up the main points of the event:

5 Dec 2016 06:00 Last day of Supreme Court Brexit case

Summary

- Supreme Court case ends with reminder it’s not about stopping Brexit
- Government appealed against ruling it needs MPs’ approval to trigger Brexit
- Judgement is expected in January
- Watch highlights of each day via clips above, or scroll down to see how events unfolded

7. In some cases, the live blog is divided into several categories. For example, the CNN live blog “Presidential debate live” from October, 9, 2016 was divided into four sections: “Live Blog”, “Fact Check”, “Top Republicans”, “Top Democrats” that enabled the edition to focus on more editorial content in the first section and separate the streams of the reactions of the two opposing parties and their supporters. Live blogging has been criticized for causing information overload [Anderson, 2011], and it looks like in some cases when a whole country is eager to have a say on the event, one stream of live blogging is too confusing for the readers to follow. Two of the blogs under study (“Live election results and coverage” from the CNN and “European Union referendum polling day” from the Guardian) have enough information to read for at least a day and include multiple cross-links to extra traditional publications at the same website.

The Guardian tends to divide longer events into several live blogs while the CNN can update live blogs a month later.

8. Unlike in traditional articles, in all the four editions under study **live blogs easily refer to competing websites** and may include direct links to the competitor's content. The consumption patterns of live blogging are so different from the traditional newspaper format that editors seek to provide an impression that nothing that happens is left uncovered by the live blog, and reference to other sources help the readers stay in the same page and not look for alternative media. Judging by the students' responses we may suggest that a live blog creates personal involvement in the unfolding event. 12 of the 42 students mentioned that in several cases they have been so engaged in the live coverage that they stopped other activities for the day and kept updating the page every several minutes. To satisfy this kind of need for more details editors need to borrow content from all the available sources.

9. Live blogging in professional media is almost always **done in collaboration**. None of the blogs under study was edited by one person in charge, and in some cases teams of more than 10 journalists worked on one live blog, sharing the responsibilities of surfing social networks, keeping track of the event in person and reporting the new development on site, monitoring or asking for official reactions from public figures and governments. Monitoring social networks for responses of public figures has been made easier with the introductions of hashtags, short key words that many people include in their messages to share them with general public. Although not all people do it, live blogging teams typically have a list of personal pages that can generate extra news. For example, in the CNN live blog on a presidential debate a response from Joanne Rowling, the world-famous author of "Harry Potter" series was listed 20 seconds after its publica-

tion, despite the fact that the authentic post contained no hashtag.

10. **Paragraphs inside individual parts are much shorter** than in traditional articles and contain only one or two sentences, with two to four paragraphs in a lead-like part, for example, in this extract from the Guardian's "European Union referendum polling day":

24 Jun 2016 18:30

Voters stuck at Waterloo station

The storms have brought Waterloo station to a standstill, potentially affecting thousands of passengers who may not have voted.

The station is a major hub for people commuting from outside London many of whom would likely have left in the morning too early to vote.

Many people have taken to social media to express concern that they will miss the 10pm deadline.

11. **Journalists' inputs in a live blog tend to be neutral in emotional tone**, matter-of-fact and aim at the impression that the coverage is objective and does not impose any point of view. It is not necessarily true because the very choice of reader-produced content may be suggestive of the edition's political preferences. But the overall neutrality of the edition-produced parts of live blogs may be a key component of their wide spread, as media neutrality is in high demand, and news consumers stress that. For example, in a poll in 2010 "about six-in-ten (62%) say they prefer getting political news from sources that do not have a particular point of view" [18].

12. The complex of stylistic peculiarities of live blog texts suggests **that this genre belongs to publicist style in its newspaper variety**. Live blogging employs coherent and logical sentence composition, modest use of stylistic devices, predominance of narration, brevity of expression, characteristic combination of emotional appeal and argumentation, the use of terminology and abbreviation, all of which

aim at the effect of verified information [2, p. 88]

All of these characteristic features contribute to the unique effect of live blogging on the reader. Traditional articles are strategically planned so that the journalists become sources of knowledge and influence the audience [1, p. 150]. In their responses on the effect and perception of live blog texts the 42 students who took part in the research mentioned the following things: great personal involvement in the topic; hypnotic effect when the reader is glued to the news and cannot continue daily chores; the impression of reliability of the whole text including borrowings from social networks that the reader would not have trusted as readily otherwise; the illusion of objectivity of coverage, as the inputs from editors do not really convey any perspective; the awareness of a great importance of the event, sometimes defined in terms of a historic event; the communal feeling of simultaneousness and solidarity with thousands of other people who keep track of the event with you.

This kind of effect may be produced on the audience when several specific types of event are unfolding. We have attempted to make an inventory of events covered in live blogs in the four news websites. The list comprises the following events:

- 1) elections and referendums, candidate nominations, political debates;
- 2) new laws, parliamentary proceedings;
- 3) conferences, panel discussions, seminars and schools, UN sessions;
- 4) awards and awarding ceremonies;
- 5) criminal cases, legal issues, court

hearings;

6) sports games, matches, championships, cups and tournaments;

7) natural disasters, catastrophes, terror attacks, extreme weather;

8) protests, meetings, campaigns;

9) armed conflicts, military operations, air bombings;

10) international political and humanitarian crises;

11) weddings, funerals, graduation ceremonies, ceremonies of public character;

We may outline the similar characteristics of these events that make them suitable for live blogging coverage. Such events last for at least several hours, inspire public interest and spontaneous comment from the audience, involve a considerable number of people directly, are likely to have an effect on the future events in other spheres, happen in countries with on-site presence of reporters and large domestic media, are broadcast on TV or have multiple witnesses. These features contribute to the success of live blogs among the audience interested in the event, and make the costly live blogging worthwhile.

The digital media age conditions more and more active involvement of audiences in developing the content of the media, and live blogging as a hybrid form of collaboration between a team of journalists and the general public is a successful genre. While complicated and costly, it attracts the readers to the news website in a way similar to live broadcasts on TV. Live blogging retains the characteristic features of publicist style in its newspaper variety and has at least 12 distinct features that make it a unique genre.

Список литературы

1. Везнер И. А., Гуцанская К. А. Реализация прагматических значений в текстах англоязычных СМИ и их сохранение в переводе // Молодёжь и наука: слово, текст, личность: материалы международной молодёжной научно-практической конференции. – Ульяновск, 2013. – С. 150–154.

2. Стародубцева А. В., Сократян А. М. Лексические средства создания эффекта достоверности информации в газетном тексте // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы Международной научно-практической интернет-конференции

- (г. Новосибирск, 1–28 февраля 2015 г.). – Вып. 9 / под науч. ред. Е. А. Костиной. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 87–91.
3. *Woczkowski P. J.* Digitizing the news: Innovation in online newspapers. – MIT Press, 2005. – 246 p.
 4. *Ebner M.* Introducing live microblogging: how single presentations can be enhanced by the mass // *Journal of research in innovative teaching*. – 2009. – P. 91–100.
 5. *Dart J.* Blogging the 2006 FIFA world cup finals // *Sociology of Sport Journal*. – 2009. – 26.1. – P. 107–126.
 6. *Franklin B.* The Future of Journalism: In an age of digital media and economic uncertainty // *Journalism Practice*. – 2014. – № 8 (5). – P. 469–487.
 7. *Newman N.* The rise of social media and its impact on mainstream journalism // *Reuters Institute for the Study of Journalism*. – 2009. – P. 1–5.
 8. *Thurman N., Walters A.* Live blogging–digital journalism’s pivotal platform? A case study of the production, consumption, and form of live blogs at Guardian. co. uk // *Digital Journalism*. – 2013. – P. 82–101.
 9. *Thurman N., Newman N.* The Future of Breaking News Online? A study of live blogs through surveys of their consumption, and of readers’ attitudes and participation // *Journalism Studies*. – 2014. – P. 655–667.
 10. *Vis F.* Twitter as a reporting tool for breaking news: Journalists tweeting the 2011 UK riots // *Digital journalism*. – 2013. – P. 27–47.
 11. *Anderson Kevin.* 2011. Live Blogging Evolved: Context and Curation Not Just Collection [Электронный ресурс]. – URL: <http://charman-anderson.com/2011/02/23/live-blogging-evolved-context-and-curation-not-just-collection> (дата обращения: 16.01.2017).
 12. *Armitstead C., Lea R., Flood A., Needham A.* Nobel prize in literature won by Bob Dylan – as it happened [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.theguardian.com/books/live/2016/oct/13/nobel-prize-in-literature-2016-liveblog> (дата обращения: 16.12.2016).
 13. eBizMBA Rank: Top 15 Most Popular News Sites [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ebizmba.com/articles/news-websites> (дата обращения: 28.01.2017).
 14. *Koran T.* Presidential debate live [Электронный ресурс]. – URL: <http://edition.cnn.com/2016/10/19/politics/debate-live-stream-blog/> (дата обращения: 22.01.2017).
 15. *Koran T., Wills A., Diaz D.* Live election results and coverage [Электронный ресурс]. – URL: <http://edition.cnn.com/2016/11/07/politics/live-election-results-coverage/> (дата обращения: 20.01.2017).
 16. NRS Readership Report: Print / PC Newsbrands: October 2015 – September 2016 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.nrs.co.uk/downloads/padd-files/pdf/nrs_padd_oct15_sept16_newsbrands.pdf (дата обращения: 28.01.2017).
 17. *Petrie N.* Have We Lowered the Bar on Verification? 2013 [Электронный ресурс]. – URL: <http://wannabehacks.co.uk/intern/2011/03/29/have-we-lowered-the-bar-on-verification> (дата обращения: 7.01.2017).
 18. Pew Research Center for the People & the Press. Ideological News Sources: Who Watches and Why. 2010 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.people-press.org/2010/09/12/section-3-news-attitudes-and-habits/> (дата обращения: 22.01.2017).
 19. *Phipps C., Weaver M., Siddique H., Quinn B.* European Union referendum polling day – as it happened [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.theguardian.com/politics/live/2016/jun/23/eu-referendum-live-decision-day-polls-remain-leave> (дата обращения: 15.01.2017).
 20. *Storer J., Hunt A.* Last day of Supreme Court Brexit case [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bbc.com/news/live/uk-politics-37976580> (дата обращения: 02.01.2017).
 21. *Weaver M.* Travel ban a ‘massive success’, Trump official says, as protests continue – live [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.theguardian.com/us-news/live/2017/jan/29/donald-trump-us-travel-ban-refugees-airports> (дата обращения: 29.01.2017).

УДК 43-2+830(092)

*И. А. Везнер**(Новосибирский государственный педагогический университет)*

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА РУССКИХ СЛОВОФОРМ-ОБРАЩЕНИЙ И ПРОБЛЕМЫ ИХ ПЕРЕДАЧИ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

В статье рассматривается этнокультурная специфика русских словоформ-обращений в переводческом аспекте.

Ключевые слова: этнокультурная специфика, словоформа-обращение, английский язык, модальность, перевод.

The paper discusses ethnocultural aspects of semantics of Russian addressing word-forms and presents comparative analysis of their English correlations.

В свете новой парадигмы знания о языке, связанной с когнитивной деятельностью человека, нам представляется актуальным рассмотрение вопроса о проблемах передачи в переводе языковых единиц, реализующих семантику, которая обусловлена этноспецифичностью «языковленных» когнитивных процессов» (Е.С.Кубрякова).

Известно, что свойство знаков отражать внеязыковую действительность, носит универсальный характер. С другой стороны, с их помощью отражаются факты, явления, свойства и др., отбор и способ представления которых в языках является этноспецифичным.

Этноспецифичность семантического представления плана содержания лексических единиц (языковая концептуализация) – в различных культурах различна.

Для того, чтобы этноспецифичность семантики осмысливалась как концептологически значимая (а не случайное её проявление), в первую очередь в ней должны отражаться культурно значимая стереотипизация моделей мировосприятия и поведенческих реакций.

Культурные смыслы, закрепленные за именем, обладающим специфической «внутренней формой» – признаком, положенным в основу номинации, в реализации которого наблюдается серийность, массовидность, В.И. Карасик

называет лингвоконцептами в широком «формальном» понимании.

В узком «формальном» понимании лингвоконцепты – это семантические образования, стоящие за словами, которые не находят однословных эквивалентов при переводе на другие языки [цит. по: 5, с. 21, 27].

Наблюдения показывают, что «масовость и серийность», подтверждающие концептологически значимую этноспецифичность, можно наблюдать и в реализации русских словоформ-обращений с эмоционально-оценочной суффиксацией.

Категория эмоциональной оценки, как одна из универсальных категорий, имеет феноменально сложную и разнообразную систему репрезентации, проявляющуюся на всех языковых уровнях.

Являясь универсальной в общесмысловом понимании, тем не менее, она специфична в системно-языковой и контекстно-речевой репрезентации в русском и английском языках.

Эта специфика, с одной стороны, связана с асимметрией концептуальных систем, с другой, с особенностями организации того или иного типа дискурса.

В диалогическом дискурсе русскоязычных художественных произведений использование словоформ-обращений является достаточно частотным средством выражения эмоциональной оценки.

Примерами таких употреблений являются словоформы-обращения к пожилым людям, представителям женского и мужского пола, детям.

В русском языке слова, называющие людей пожилого возраста, образуют целые эмоционально-оценочные парадигмы: Ср.: *баба – бабушка – бабушка – бабуся – бабуля(ечка); старуха – старушка – старушеница; дед – дедушка – дедуся – дедуля(ечка) – дедок;*

старик – старичок.

В английском языке эмоционально-оценочная суффиксация как способ словообразования не является продуктивным, поэтому при переводе данных словоформ возникают проблемы, неточности, приводящие к утрате важных компонентов смысла.

Приведем примеры употребления данных словоформ и обратимся к анализу их перевода:

(1) – *Эй, кто здесь есть? – крикнул он. – Старушка божья, пусти-ка погреться!*

– *Пусти, бабушка, погреться, – сказал фельдшер. – Ехал в больницу и с дороги сбился. Погода, не приведи бог. Ты не бойся, мы люди свои, бабушка.*

– *Свои все дома, а чужих мы не звали, сурово проговорила фигура. – И что стучать зря? Ворота не заперты.*

Фельдшер въехал во двор и остановился у крыльца.

– *Вели-ка, бабука, работнику, чтоб лошадь мою убрал, – сказал он.*

– *Я не бабука.*

И в самом деле, это была не бабука. Когда она тушила фонарь, лицо ее осветилось и фельдшер увидел черные брови и узнал Любку. (Чехов, рассказ Воры)

“Hey! who is within?” he cried. “Hey, granny! let me come in and get warm!”

“Let me in to get warm, granny,” said Yergunov. “I was driving to the hospital, and I have lost my way. It’s such weather, God preserve us. Don’t be afraid; we are your own people, granny.”

“All my own people are at home, and we didn’t invite strangers,” said the figure grimly. “And what are you knocking for? The gate is not locked.”

Yergunov drove into the yard and stopped at the steps.

“Bid your labourertake my horse out, granny,” said he.

“I am not granny.”

And indeed she was not a granny. While she was putting out the lantern the light fell on her face, and Yergunov saw black eyebrows, and recognized Lyubka. (перевод Т. Seltzer)

Как видно из примера (1) русские словоформы *старушка, бабука, бабушка* переводятся на английский язык одним вариантом *granny*, хотя все русские слова имеют различные оттенки значения. Ср. *старушка – уменьшительно-ласкательное к старуха (женщина, достигшая старости); бабука – (просторечное) то же, что бабушка; бабушка – 1. Мать отца или матери. 2. (разговорное) Вообще о старой женщине.*

Английское существительное *granny* (Ср.: *granny – (informal) grandmother (the mother of one’s father or mother)*)

используется только при обращении к родной бабушке, а в данном примере фельдшер обращается к незнакомой пожилой женщине.

В примерах (2) – (3) героями и автором повествования также используются различные эмоционально-оценочные словоформы, но вместе с тем, в переводе значимые компоненты их значения утрачены. (Ср.: *Бабонька – разговорное ласкательное к существительному баба. Баба – в крестьянском быту – замужняя крестьянка, – замужняя женщина низших сословий, особенно после первых лет или вдова).*

<p>(2) – Эй, баба, баба! – закричал Иван Иванович, кивая пальцем. Старуха подошла к забору. – Что это у тебя, бабуся, такое? – Видите сами, ружье. (Н.В. Гоголь, Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем)</p>	<p>Hello, there, woman, woman!” shouted Ivan Ivanovitch, beckoning to her. The old woman approached the fence. “What’s that you have there, my good woman?” (перевод Т. Seltzer)</p>
<p>(3) – А шио, бабоньки, ходит-то она... в Прокофьевых шароварах. – Ну-у?... – ахали бабы испуганно и дружно. (М. Шолохов. Тихий Дон).</p>	<p>And what’s more, girls, she wears..., Prokofy’s trousers!” ‘No!’ the women drew in their breath together. (перевод Т. Seltzer)</p>

Обратимся к примеру (4), в котором имеет место употребление существительного *старуха* в значении «старый возраст женщины и ее некрасивая внешность». В переводе на английский язык используется словосочетание *an old woman*, которое не передает компонента значения некрасивая внешность, хотя в устах героя это слово повторяется с целью выразить свое

удивление выбором Чичикова.

Поскольку в диалоге этих героев речь идет о третьем человеке в его отсутствии, на первый план выходит оценочный компонент, который, на наш взгляд, мог быть компенсирован в переводе за счет введения оценочного эпитета (например, *ugly*), как одно из возможных переводческих решений.

<p>(4) «Да что Коробочка? разве молода и хороша собою?» «Ничуть, старуха. «Ах, прелести! Так он за старуху принял. Ну, хороши же после этого вкус наших дам, нашли в кого влюбиться» (Н.В. Гоголь, Мёртвые души)</p>	<p>“Well, what of Madame Korobotchka? Is she a young woman or good looking?” “Oh dear no! Quite an old woman.” “Splendid indeed! So he is actually engaged to a person like that? One may heartily commend the taste of our ladies for having fallen in love with him!”. (перевод Т. Seltzer)</p>
--	---

Если в примерах (1) – (3) словоформы имеют компонент значения «пожилой возраст», то в примерах (5-6) в словоформах старички и тётенька реализуется прагматический компонент значения (Ср.: **Старичок** – уменьшительно-ласкательное к «старик», дружеское обращение к приятелю (разговорное). *Dodderer* – a person, who trembles or totters, typically because of old age; немощный, дряхлый человек (от старости, вследствие болезни); **Тетенька** – ласково-фамильярное об-

ращение к пожилой или старшей по возрасту женщине. **Auntie** – informal term for aunt, – the sister of one’s father or mother or the wife of one’s uncle). (Oxford Dictionary)

Как видно, в примере (5), переводное соответствие акцентирует немощность и дряхлый возраст человека, а не является дружеским обращением, а в примере (6) – вместо ласково-фамильярного обращения к незнакомой женщине используется английское слово, обозначающее сестру матери, т.е. родственницу.

<p>(5) – Давай, давай, подноси, старички, а то у меня через вас вся работа стоит! (К. Симонов, «Живые и мертвые»)</p>	<p>“Come on, come on, let’s have more of those, you old dodderers or you’ll hold everything up!” (перевод Т. Seltzer)</p>
<p>(6) – Тетенька, это ваша кошка? – спросил он у Оленьки. (А. П. Чехов, «Душечка»)</p>	<p>– “Is that your cat, auntie?” he asked Olenka (перевод Т. Seltzer)</p>

Наличие эмоционально-оценочных коннотаций в семантике анализируемых словоформ свидетельствует о том, что они отражают не непосредственную связь с внеязыковой действительностью, а концептуализацию мира говорящими, их/авторское отношение к происходящему и к участникам коммуникации, и, поэтому, имеют аксиологическую маркированность. Именно этот факт и делает данные единицы непереводаемыми.

Кроме того, во всех анализируемых контекстах эмоционально-оценочные словоформы придают тексту дополнительную семантическую глубину и взаимодействуют с текстовыми категориями, в частности с категорией модальности.

Любое слово, выражающее некоторую оценку, должно быть признано индикатором субъективной модальности. Модальность определяется тем, как человек относится к собеседнику или к сказанному [6, с. 41].

Наличие различных отношений между единицами текста, может обеспечивать формирование нового семантического пространства, в котором лексические единицы реализуют новую нетипичную для себя семантику, демонстрирующую отличия от узуальной, оставаясь при этом в пределах семантической нормы [7, с. 74-75].

Следует отметить, что в художественном тексте взаимодействие лексических единиц с текстовыми категориями и их отношения между собой носят уникальный характер, поскольку обусловлены воплощением авторской картины мира, поэтому при их передаче на английский язык необходимо прибегать к способам адекватной перекодировки формообразующих морфем, экспликациям и компенсациям [2, с. 26-28; 3, с. 26, 28].

Межкультурное коммуникативное взаимодействие и овладение способами культурного декодирования поведения людей, выступающих носителями социокультурных ценностей, сегодня являются важными компонентами содержания иноязычного образования [1, с 2-5].

Культурно-сопоставительный анализ, может и должен использоваться в качестве приёма формирования иноязычной социокультурной компетенции будущих переводчиков [4, с. 275].

Эмоционально-оценочные словоформы в художественном тексте должны исследоваться с нескольких точек зрения: образ автора, тема произведения, образ героя и целью предпереводческого анализа должно являться выявление совокупности их функций в идиостиле писателя в целом, что позволит найти оптимальные способы перекодировки их формообразующих морфем.

Список литературы

1. *Антропова Р. М.* Повышение мотивации изучения иностранного языка на неязыковых факультетах // Современные направления психолого-педагогического сопровождения: материалы научно-практического семинара (г. Новосибирск, 17–18 апреля 2015 г.) / под ред. Г. С. Чесноковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С.16–19.
2. *Везнер И. А.* Адекватность и эквивалентность при переводе образных средств с английского языка на русский // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы международной научно-практической интернет-конф. (20 октября – 20 ноября 2006 г.). – Новосибирск: Новониколаевский, 2006. – С. 24–28.
3. *Везнер И. А.* Перевод образной лексики: когнитивно-дискурсивный подход: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2015. – 88 с.
4. *Везнер С. И.* Лингвопантомима как объект исследования // Межкультурная коммуникация: лингвистические аспекты: сборник статей международной научно-практической конференции. 22–23 апреля 2015 г. – Новосибирск: Новосибирский го-

сударственный технический университет, 2015. – С. 273–276.

5. Воркачев С. Г. Лингвоконцептология и межкультурная коммуникация: истоки и цели // Филологические науки. – 2005. – № 4. – С. 76–83.

6. Зензеров В. Н. Способы передачи модальности в английском языке // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы Международной научно-практической интернет-конференции (г. Новосибирск, 1–29 февраля 2016 г.). – Вып. 10 / под ред. Е. А.

Костиной. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – С. 65–72.

7. Кретова Л. Н. Специфика перевода пространственно-временной семантики поэтических текстов (на примере лирики Н. Гумилева) // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы Международной научно-практической интернет-конференции (г. Новосибирск, 1–29 февраля 2016 г.). – Вып. 10 / под ред. Е. А. Костиной. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – С. 72–80.

УДК 811.133.1

О. А. Дубнякова, Л. Ш. Юмакулова

(Московский городской педагогический университет)

ОБРАЗ РОССИИ В МЕМУАРАХ Ж. ДЕ СТАЛЬ «ДЕСЯТЬ ЛЕТ В ИЗГНАНИИ» (К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ СМЕРТИ АВТОРА)

Настоящая статья посвящена рассмотрению произведения французской писательницы Анны-Луизы Жермены де Сталь «Десять лет в изгнании» в контексте смены представлений о России во Франции на рубеже Нового Времени.

Ключевые слова: Анна-Луиза Жермен де Сталь, Россия, Франция, Наполеон, французский, мемуары.

This article is devoted to the works of the french writer Anne Louise Germaine de Staël-Holstein «Ten years of exile» in the context of changing perceptions of Russia in France at the turn of the New Age.

Более двухсот лет назад, в эпоху Великой французской революции и империи Наполеона имя Анны-Луизы Жермены де Сталь гремело по всей Европе. Блестящая светская дама, умный собеседник и хозяйка политического салона, де Сталь пользовалась грандиозной славой во всех слоях европейского общества. Именно этой женщине предстояло открыть новый путь к восприятию России, сделать первый шаг к разрушению существовавших в то время стереотипов о нашей стране.

В России писательница оказалась по воле судьбы в 1812 году, будучи высланной Наполеоном за пределы Франции, как ярый оппозиционер его правлению. В эмиграции де Сталь создала свои

лучшие произведения, в числе которых оказались и дневниковые записи о пребывании в России.

История посещения Российской империи описана ею во второй части автобиографической книги «Десять лет в изгнании» (1821) и представляет собой собрание очерков, которые были написаны во время ее путешествия по стране, впоследствии отредактированы и дополнены комментариями, а изданы лишь посмертно ее сыном. В книге Ж. де Сталь «Десять лет в изгнании» воспоминания о России занимают гораздо большее место, чем рассказы о пребывании в странах Европы, хотя в России французская романистка находилась относительно недолго.

Описание России в произведении де Сталь структурно напоминает традиционные французские мемуары о пребывании французов в нашей стране. Писательница, безусловно, знакома с мемуарами своих предшественников, с полемикой просветителей, она обращается к тем же темам, но вносит свои дополнения.

Дневник де Сталь пропитан описаниями о необъятных просторах России, о ее природе, климате:

(1) *Il me semblait que ce pays était l'image de l'espace infini, et qu'il fallait l'éternité pour le traverser* [5, стр. 282]

(2) *En effet, les fleuves sont les plus grandes beautés de la nature en Russie.* [5, стр. 279]

Стоит отметить, что *характеристика места в мемуарах* играет значительную роль в конструировании внешнего и внутреннего пространства мемуариста. [4] Таким образом, кроме интенции описать эпоху и место, писательница стремится также рассказать о себе на фоне данного культурного исторического контекста.

В то же время де Сталь затрагивает и многие *политические и эстетические проблемы*: история России, судьба русского крестьянства, отношение к Наполеону, сравнение русского характера с характерами других народов Европы. Так, рассуждая об особенностях политического устройства России, автор повторяет характерные для западных наблюдателей упоминания о монархах, о деспотизме господ, об отсутствии «представительного строя» и повсеместном унижении людей, но, одновременно с этим, отмечала, что рабство в России имеет иные следствия, чем воображают люди Запада:

(3) *Mais cet esclavage de Russie ne ressemble pas pour ses effets à celui dont nous nous faisons l'idée dans l'Occident: ce ne sont point, comme sous le régime féodal, des vainqueurs qui ont imposé de*

dures lois aux vaincus; les rapports des grands avec le peuple ressemblent plutôt à ce qu'on appelait la famille des esclaves chez les anciens, qu'à l'état des serfs chez les modernes. Le tiers état n'existe pas en Russie, mais cette absence d'intermédiaire entre les grands et le peuple fait qu'ils s'aiment davantage les uns les autres [5, стр. 299]

Следуя исторической традиции, автор пытается выяснить влияние географических особенностей на черты национального характера, определить место русских среди северных и южных народов. Писательница приходит к выводу, что, объединив в себе черты европейской цивилизации и азиатского характера, русский этнос развил всеобъемлющие противоположные, в чем кроется большой потенциал народа и его сила:

(4) *On y voit réunis les contrastes les plus frappants, et c'est ce qui peut en faire présager de grandes choses; car, d'ordinaire, il n'y a que les êtres supérieurs qui possèdent des qualités opposées; les masses sont, pour la plupart, d'une seule couleur* [5, стр. 282]

(5) *On ne saurait trop le répéter, cette nation est composée des contrastes les plus frappants. Peut-être le mélange de la civilisation européenne et du caractère asiatique en est-il la cause* [5, стр. 297]

Жермена де Сталь повторяла многое из того, что писали и говорили ее предшественники и современники в Европе о соседях на Востоке, но вместе с тем привнесла и свое видение, свою трактовку России и россиян. Это соответствует тому, что С.В. Михайлова считает характеристиками женщины-писателя начиная с XVII в., а именно ориентация на прецедентные тексты с одной стороны, и новаторское переосмысление с другой [2]

Таким образом, обращаясь к популярной во Франции теме *русского варварства*, мадам де Сталь стремится раз-

рушить расхожий миф, сложившийся в Европе, о Российской империи как о варварской стране, основанный, с ее точки зрения, на предвзятых суждениях о «нескольких русских, живущих долгами в Париже»:

(6) *Quelques mauvaises anecdotes des règnes précédents, quelques Russes qui ont fait des dettes sur le pavé de Paris, quelques bons mots de Diderot, ont mis dans la tête des Français que la Russie ne consistait que dans une cour corrompue, des officiers chambellans et un peuple d'esclaves: c'est une grande erreur* [5, стр. 296]

(7) *«Je n'ai rien vu de barbare dans ce peuple; au contraire, ses formes ont quelque chose d'élégant et de doux qu'on ne retrouve point ailleurs. Jamais un cocher russe ne passe devant une femme, de quelque âge ou de quelque état qu'elle soit, sans la saluer, et la femme lui répond par une inclination de tête qui est toujours noble et gracieuse* [5, стр. 286]

Рассуждая о способности русских к подражанию, Ж. де Сталь также полемизирует со своими предшественниками. Она вспоминает, что русских часто сравнивают с французами, что, по ее мнению, глубоко ошибочно:

(8) *On les a souvent comparés à des Français; et cette comparaison me semble la plus fautive du monde. La flexibilité de leurs organes leur rend l'imitation en toutes choses très facile; ils sont Anglais, Français, Allemands, dans leurs manières, selon que les circonstances les y appellent; mais ils ne cessent jamais d'être Russes, c'est-à-dire impétueux et réservés tout ensemble, plus capables de passion que d'amitié, plus fiers que délicats, plus dévots que vertueux, plus braves que chevaleresques, et tellement violents dans leurs désirs, que rien ne peut les arrêter lorsqu'il s'agit de les satisfaire* [5, стр. 297]

Свою оригинальную трактовку Жермена де Сталь даёт и духовной жизни русских людей, уделяет особое внимание их религиозности. В отличие от

большинства предшественников автор не считала приверженность религии печальным следствием непросвещенности русских людей, напротив, она видела в ней нравственную чистоту народа:

(9) *Ils imitent extérieurement les autres peuples tous sont Russes dans l'âme, et c'est ce qui fait leur force et leur originalité, l'amour de la patrie étant, après celui de Dieu, le plus beau sentiment que les hommes puissent éprouver* [5, стр. 341]

(10) *L'amour de la patrie, l'attachement aux croyances religieuses, se sont maintenus dans toute leur force à travers les débris de cette sanglante histoire, et la nation qui conserve de telles vertus peut encore étonner le monde* [5, стр. 307]

По мнению Е.П. Гречаной, де Сталь предложила иной взгляд на Россию не столько из политических побуждений, сколько вследствие собственных духовных исканий, а замечания «о резких контрастах» получают в ее произведении совершенно новый смысл: «В ее книге проступают черты той «загадочной русской души», которая станет стереотипом в XIX-XX вв.» [1, стр. 27].

То значительное место, которое занял образ России в книге французской писательницы, ее неподдельный интерес к нашей стране были следствием с одной стороны, художественных пристрастий, чуткости писателя-романтика к местному колориту, к национальной специфике другого народа и его культуры, интереса к экзотике, вкуса к сложности и разнообразию.

Однако нельзя не принять во внимание тот факт, что Ж. де Сталь рассматривает Россию под влиянием своей антипатии к режиму Наполеона, что побуждало ее быть более снисходительной в своих взглядах. Поэтому в сочинениях писательницы практически отсутствуют негативные оценки и резкие замечания в отношении русского народа.

(11) *Dans la grande crise où se trouvait la Russie quand je l'ai traversée, l'on ne*

pouvait qu'admirer l'énergie de résistance et la résignation aux sacrifices que manifestait cette nation; et l'on n'osait presque pas, en voyant de telles vertus, se permettre de remarquer ce qu'on aurait blâmé dans d'autres temps [5, стр. 300]

Новая модель описания России де Сталь развеяла многие существовавшие в европейском сознании мифы о Российской империи и оказалась продуктивной для многих французских писателей XIX-XX вв. [6] Ее сочинения нашли глубокий отклик и в русском творчестве, в частности А.С. Пушкин писал:

(12) Г-жа Сталь оставила Россию как священное убежище, как семейство, в которое она была принята с доверенностью и радушием. Исполняя долг благородного сердца, она говорит

об нас с уважением и скромностью, с полнотою душевную хвалит, порицает осторожно, не выносит сора из избы. Будем же и мы благодарны знаменитой гостье нашей: почтим ее славную память, как она почтила гостеприимство наше... [3, стр. 9]

Таким образом, несмотря на столь непродолжительное пребывание в России, Ж. де Сталь попыталась представить в своих сочинениях более целостный образ русского народа. Писательница изображает Россию страной самобытной и своеобразной, но однозначно достойной и уважения, и симпатии. Такой взгляд пробуждал интерес к «другому» и означал более заинтересованное, непредвзятое и благожелательное отношение к нашей стране.

Список литературы

1. Гречаная Е. П. Литературное взаимодействие Франции и России и культурное самоопределение: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2003. – 33 с.
2. Михайлова С. В. Фемининная идентичность и способы ее объективации в художественном дискурсе XVII века: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2012. – 236 с.
3. Пушкин А. С. Собрание сочинений в 10 томах. – М.: ГИХЛ, 1959–1962. – Т. 6 [Электронный ресурс]. – URL: <http://rvb.ru/pushkin/tocvol6.htm> (дата обращения: 05.12.2016).
4. Телешова Р. И. Henri Troyat: dialogue de deux cultures: учеб. пособие. – Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун-т, 2003. – 150 с.
5. Dubnyakova O. A. La spatialisation du récit et des événements dans les mémoires des femmes (le narrateur, metteur en scène) // Французский язык и культура Франции в России XXI в.: материалы XV Международной науч.-практ. конф. школы-семинара им. Л. М. Скрепиной. – Н. Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, 2011. – С. 199–204.
6. Dix années d'exil / Madame de Staël; édition nouvelle d'après les manuscrits, avec une introduction, des notes et un appendice par Paul Gautier. 2 ed. Paris: Plon, 1904 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.sudoc.fr/017665000> (дата обращения: 05.12.2016).

УДК 81-115

Б. Ж. Жанкина

(Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова)

НОМИНАТИВНОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «ВЕЖЛИВОСТЬ» В КАЗАХСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье в сопоставительном аспекте рассматривается номинативное поле концепта «вежливость» в казахском и немецком языках, так как исследование ментальных образов и их языковых воплощений в разноструктурных языках позволяет обратить внимание на общее, специфическое и уникальное в национальных культурах.

Ключевые слова: концепт «вежливость», казахский язык, немецкий язык.

In the given article nominative field of concept “politeness” in Kazakh and German is analyzed, as analysis of mental images and their linguistic transformation in two different languages allow us to pay attention to common, specific and unique features of ethnocultures.

Цель данной статьи определение и описание номинативного поля концепта «вежливость» в казахском и немецком языках.

Под номинативным полем концепта З.Д. Попова и И.А. Стернин подразумевают совокупность языковых средств, объективирующих (вербализирующих, репрезентирующих, овнешняющих) концепт в определенный период развития общества. По их мнению, номинативное поле включает в себя все типы структурных группировок лексики, но при этом не является структурной группировкой в системе языка, а выявляется и упорядочивается в ходе исследования определенного концепта [1].

Для определения номинативного поля концепта вежливость в казахском и немецком языках, мы использовали словарные толкования языковых единиц, вербализирующих данный концепт в сопоставляемых языках.

Сначала обратимся к этимологии данного концепта: согласно этимологическому словарю Duden лексема «höflich» происходит от средневерхненемецкого слова «hoflich»/«hovelich» = hofgemäß, fein, gesittet und gebildet, т.е. соответствующее поведение при дворе [2].

В своем словаре Якоб и Вильгельм Гримм указывают четыре варианта в развитии значения данного слова:

(1) «auf hof gemäße weise, nach art eines fürstlichen hofes» – «как при дворе» и (2) «auf das äuszere ansehen gewendet, stattlich, ansehnlich» – «статный/ представительный». Таким образом «höflich» означало «принятое поведение при дворе». В дальнейшем слово *вежливость* обозначает не только поведение и получает дополнительные оттенки значения (3) «häufiger aber auf worte, unterhaltungskünste, sitten, betragenbezogen, wie sie einem hofe

gemäsz sind, also fein, gesittet, artig» т.е. «слова, умение вести беседу, обычаи, поведение как при дворе». Но со временем сохраняется только «das feine, artige verhalten gegen andere, im umgang und gespräch mit ihnen» – *утонченное поведение, обходительное отношение и беседа с другими*. Согласно Гримм, вежливость означает (4), «das feine, artige wesen, sofern es im umgange und gespräch mit andern sich zeigt» – «Утонченность, воспитанность, которая обнаруживается в обращении и разговоре с другими» [3].

Казахское «сыпайылык» произошло от турецкого сыпайы (вежливый). В синонимический ряд слова сыпайылык входит также лексема әдептілік, которая была образована от арабского «әдеп» (әдәб). Согласно этимологическому словарю ««Әдеп» (әдәб) – тәрбиелілік, көрегенділік, әдептілік деген мағыналарды білдіретін арабтың сөзі. «Әдеп» – діндегі асыл қағидалардың негізінде адам бойында пайда болатын ізгі қасиет, кенірек түсіндіргенде, рухтың дінмен астаса отырып, берік болуы». «Әдеп» (әдәб) с арабского означает воспитанность, человеческое качество, которое закладывается в человеке с соблюдением канонов ислама [4].

Итак, этимологический анализ концепта «вежливость» в сопоставляемых языках показывает, что в основе данного концепта лежит *воспитанность, учтивость, правила поведения*.

А теперь обратимся к толковым словарям и представим лексикографическое значение исследуемого концепта, закрепленные в данных словарях.

Языковая репрезентация исследуемого концепта в толковых словарях, словарях синонимов казахского языка представлена следующими существительными синонимами: әдептілік

(учтивость, предупредительность), ізеттілік (вежливость, почтительность), инабаттылық (почтительность), айла шарғы қулығы жоқ қарапайымдылық (бесхитрость), биязылық (вежливость, обходительность, тактичность), кішіпейілділік (скромность; обходительность, учтивость), жұпыны (скромный, простой), қарапайым (скромный, простой), сыпайыгершілік (вежливость), ілтипаттылық (учтивость), бипаздық (тактичность), имандылық (гуманность, совесть), ибадаттылық (скромность, воспитанность) [5]. В поле исследуемого концепта входят также производные от данных существительных прилагательные и глагольные конструкции. Как мы видим, некоторые существительные были образованы от прилагательных при помощи суффиксов *-лік/лық*, например, *ілтипат -ілтипаттылық*, а прибавляя суффикс *-сыз/сіз* можно придать слову отрицательный оттенок *ілтипатты - ілтипатсыз*. Рассмотрим каждое слово по отдельности: от существительного *әдеп* при помощи суффикса *-ті* было образовано прилагательное *әдепті*. При помощи суффикса *-сіз* образовано прилагательное уже с отрицательной коннотацией *әдепсіз*. Прибавляя к прилагательному *әдепті* суффикс *-лік* образуем новое существительное *әдептілік* с положительной коннотацией, а от отрицательного *әдепсіз* новое существительное *әдепсіздік*. В данном случае был использован суффикс *-дік*.

По такой же аналогии были созданы ряды *инабат/инабатты/инабаттылық/инабатсыз/инабатсыздық; иба/ибалы/ибалық/иба-сыз/иба-сыздық; ілтипат/ілтипатты/ілтипаттылық /ілтипатсыз/ілтипатсыздық; иман/иманды/имандылық/имансыз/имансыздық*. В данных словообразованиях базисной основой выступили существительные. В следующих деривациях базисом вы-

ступает прилагательное. Существительное *көргендік* было образовано от прилагательного *көрген*. И здесь мы наблюдаем образование отрицательной формы при помощи суффикса *-сіз*. *Көрген/көргендік/көргенсіз/көргенсіздік*. Некоторые отрицания образуются не при помощи суффиксов, а отрицательной формы *емес*. Например: *кішіпейіл/кішіпейіл емес; қарапайым/қарапайым емес; жұпыны емес*. Некоторые слова в отрицательном значении употребляются только в сочетании с глаголом, например *ізет жасамау/ізет білдірмеу/ізет сақтамау*. Глагол образует отрицательную форму путем добавления к основе отрицательных суффиксов *ма/ме; па/пе; ба/бе*. Например *кішіпейілдік көрсету/көрсетпеу; таныту/танытпау*.

Что касается содержательной стороны представленных синонимов, ядро составляют *учтивость/почтительность/предупредительность*. То есть в основе семантики исследуемого концепта лежит *воспитанность/вести себя соответственно правилам принятым в обществе*. Важными составляющими семантической структуры исследуемого концепта являются *кішіпейілдік (скромность; обходительность, учтивость)*, *жұпыны (скромный, простой)*, *қарапайым (скромный, простой)*, то есть в структуру концепта вежливость в казахском языке помимо *учтивости/почтительности/предупредительности* входит понятие *скромность*.

В словарных статьях немецкого языка концепт «вежливость» объективируется следующими языковыми единицами: *Aufmerksamkeit* (внимательность), *Hilfsbereitschaft* (готовность помочь), *Courtoisie* (хорошее поведение, вежливость), *Galanterie* (галантность), *Ritterlichkeit* (предупредительность), *Zuvorkommenheit* (предупредительность), *Artigkeit* (воспитанность), *Anstand* (приличие), *Taktgefühl* (чувство такта), *Herzensbildung* (сердеч-

ность), Takt (тактичность), Feingefühl (чуткость, такт), Zartgefühl (чуткость, деликатность), Dienst (служение, готовность помочь), Freundlichkeit (дружелюбие), Gentleman (джентльмен), Verschwiegenheit (сдержанность) [6].

Также широко представлен синонимический ряд прилагательного *höflich* (вежливый): *entgegenkommend* (предупредительный, любезный), *gefällig* (услужливый, любезный), *aufmerksam* (внимательный), *artig* (учтивый, вежливый), *ritterlich* (благородный), *zuvorkommend* (предупредительный), *galant* (галантный), *taktvoll* (тактичный), *rücksichtsvoll* (предупредительный, внимательный), *wohlerzogen* (хорошо воспитанный), *manierlich*, *anständig* (порядочный), *freundlich* (дружелюбный), *umgänglich* (обходительный) [7, 8].

Как известно, в немецком языке существуют следующие модели словообразования: словосложение/ *Komposition*; производное слово/ *Derivation*; сокращенное слово/ *Kurzwortbildung*; конверсия/ *Konversion*. Как мы видим, лексико-семантическое поле концепта «вежливость» представлено в основном дериватами и словосложением/ сложносоставными словами. От прилагательного *höflich* при помощи суффикса *keit* мы образовали существительное *Höflichkeit*, а префикс *un* придает ему отрицательный оттенок *Unhöflichkeit*. Рассмотрим родственные слова *Rücksicht/ Rücksichtnehmen/*

Rücksichtnahme/rücksichtsvoll/rücksichtslos/Rücksichtnahme имплицитный дериват, который был образован глагольной конструкции *Rücksichtnehmen* путем изменения корневого гласного, а при помощи суффиксов *voll – los* мы создаем оппозиты *rücksichtsvoll/rücksichtslos* с положительной и отрицательной коннотацией соответственно. Прилагательные *anständig* и *umgänglich* являются производными от существительных *Anstand* и *Umgang*, образованы при помощи умляута и суффиксов *ig/lich*. Существительные *Taktgefühl/ Feingefühl/ Zartgefühl* были образованы путем сложения двух основ *Takt+gefühl/ Fein+gefühl/ Zart+gefühl*. Как мы видим, существующие словообразовательные модели современного немецкого языка предоставляют большие возможности для образования новых слов.

Как показывают данные словарей в основе концепта «вежливость» в немецком языке лежат *внимательность, готовность помочь, хорошее поведение, вежливость, галантность, предупредительность, приличие, тактичность*, а в структуру концепта вежливость в казахском языке помимо *учтивости/ почтительности/ предупредительности* входит понятие *скромность*. Таким образом, в сопоставляемых языках семантическое ядро концепта «вежливость» составляют умение *вести себя/ воспитанность*, доказывая универсальность исследуемого концепта.

Список литературы

1. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. – М.: Восток-Запад, 2007. – 314 с.
2. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. – Dudenverlag, 1989. – 1816 s.
3. Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm [Электронный ресурс]. – URL: <http://woerterbuchnetz.de/DWB/?sigle=DWB&mode=Vernetzung&lemid=GH11069#XGH11069> (дата обращения: 12.01.2017).
4. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі. – Алматы, 2008. – 968 с.
5. Қазақша-орысша сөздік. – Алматы, 2001. – 1008 с.
6. Die sinn- und sachverwandten Wörter. Wörterbuch für den treffenden Ausdruck. – Duden Band 8, 1986. – 800 с
7. Большой немецко-русский словарь: в 2 т. – М.: Астрель: Аст, 2002. – Т. 1. – 1120 с.
8. Большой немецко-русский словарь: в 2 т. – М.: Астрель: Аст, 2002. – Т. 2. – 1216 с.

УДК 811.111'23+821.111+811.111'37

В. Н. Зензеров*(Новосибирский государственный педагогический университет)***ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В ПЬЕСЕ
«СТЕКЛЯННЫЙ ЗВЕРИНЕЦ» Т. УИЛЬЯМСА**

В статье анализируются разные виды вербальных и невербальных паралингвистических средств, используемых автором для характеристики персонажей. Эти средства реализуются по отдельности и в сочетании друг с другом в ремарках автора и речи героев.

Ключевые слова: паралингвистические средства, Т. Уильямс, высказывание, вербальные средства, невербальные средства.

The article deals with various types of paralinguistic means in the play "The Glass Menagerie" by T. Williams. There are non-verbal and verbal paralinguistic means used in the text of the play to describe behavior of the characters. Non-verbal graphic devices commonly occur in characters' speech whereas verbal devices occur in the playwright's directions. A device can be used separately and in combination with others which is treated here as convergence of paralinguistic means.

Т. Уильямс широко использует паралингвистические средства (ПС) при описании поведения своих героев. Благодаря этому читатель имеет возможность проследить психологический настрой персонажа, мотивы его поведения и реакции в определенной ситуации, понять ситуацию в целом. В пьесе «Стекло-вый Зверинец» имеет место описание поведения персонажей с использованием таких ПС, как фонация, пантомима (жест + мимика) и пантофонация (пантомима + фонация), которые реализуются через лексику, а также графические приемы (шрифт, заглавные буквы, пунктуация). При объединении приемов можно говорить о комплексном использовании или конвергенции ПС.

Так, в пьесе предстает очень яркий, выразительный образ Аманды, речь которой изобилует приемами фонации. А ее поведение характеризуется через описание пантомимы и пантофонации, которые отражают ее эмоциональность и живость. Через анализ ПС читатель понимает, что Лаура – нерешительная и застенчивая девушка, но внутри она полна чувств и порывов, тщательно скрывааемых от своей авторитарной матери. Образ Тома без учета ПС был бы малозначимым, равнодушно взирающим на происходящее. Джим же пред-

стает добрым и жизнерадостным человеком, который смеется и шутит, и это находит отражение в разных видах ПС.

Обратимся к примерам фонации, обращая внимание на их особенности. Amanda (In an awful voice): I won't speak to you until you apologize! [3, с. 415]

В данном примере эмоциональное высказывание героини маркировано графически восклицательным знаком и дополняется авторской ремаркой, выступающей в качестве обстоятельства образа действия. Качество голоса характеризуется эпитетом awful, передающим особую громкость и негативное отношение Аманды. Фонация в этом случае реализована комплексно.

Следующий пример также указывает на особое звучание слов Аманды:

Amanda (With great enthusiasm): Try and you will SUCCEED! [3, с. 419]

Существительное enthusiasm в ремарке означает "the feeling of being very interested in something or very excited by it" [2, с. 461]. Следовательно, голос Аманды окрашен нотками интереса, волнения и возбуждения. Кроме того, фонация поддерживается графически через выделение заглавными буквами слова SUCCEED и восклицательным знаком, что предполагает более высокий тон и логическое ударение на слове.

Фонационные особенности речи отражены и в следующем примере: Amanda (Shrilly): Don't you use that – [3, с. 412]

Наречие shrilly содержит в своей семантике указание на качество фонации – loudly and unpleasantly [2, с. 1321], что имплицитно высоту голоса и обертоны, передающие негативное отношение говорящего к адресату. Эмоциональный колорит высказывания поддерживается употреблением личного местоимения you в повелительном наклонении и графической незавершенностью фразы.

Важным средством шрифтового выделения в пьесе Т. Уильямса является курсив, который также определяет интонационный рисунок высказывания. Как прием смыслового выделения важного элемента высказывания он помогает акцентировать этот элемент. Например,

Tom: <...> People go to the *movies* instead of *moving*! <...> I'm tired of movies and I'm about *to move*! [3, с. 440]

При отсутствии авторской ремарки курсив акцентирует важные однокоренные слова, семантически противопоставленные друг другу. В данном примере восклицательные знаки отражают высокий тон повествования.

Другое высказывание также содержит комплекс графических паралингвистических средств: курсив, тире и восклицательные знаки.

Amanda: One Sunday afternoon in Blue Mountain – your mother received – seventeen! – gentlemen callers! [3, с. 402]

Курсив подчеркивает важную для Аманды цифру, так как ей хочется обратить внимание остальных на свою популярность у молодых в юности. Тире играют роль логических пауз, чтобы дать время слушающим оценить значимость выделенной информации, а самой насладиться весомостью фразы.

Наряду с восклицательными знаками в тексте пьесы встречаются тире, ассоциируемые с паузой во время разговора

персонажей. Например,

Laura: There was Jim O'Connor we both knew in high school – (then with an effort) if that is the one that Tom is bringing to dinner – you'll have to excuse me, I won't come to the table. [3, с. 436]

Пауза в высказывании Лауры, маркированная тире до ремарки, позволяет Аманде осмыслить сказанное, а Лауре принять решение и сказать о нем своей матери. Важным является то, что Лаура предвидит негативную реакцию Аманды и поэтому произносит свои слова с усилием. Для нее предстоящая встреча страшнее, чем гнев матери. Второе тире соответствует паузе, когда Лаура окончательно принимает решение и озвучивает его. Таким образом, паузы, маркируемые тире, отражают смену эмоционального состояния героини.

Конвергенцию фонации и других паралингвистических приемов также иллюстрирует следующий пример:

Amanda: Good for something? (Her tone is rhapsodic.) *You?* Why, Mr. O'Connor, *nobody*; nobody's given me so much entertainment in years – as you have! [3, с. 446]

В этом примере имеет место взаимосвязь графического оформления высказывания и содержания ремарки, в которой дается фонационная характеристика голоса, его интонационный контур. Курсивом выделяются слова, несущие логическое ударение, поскольку они важны для героини, а тире, вопросительные знаки и восклицательный знак в эмоциональном плане значимы.

Обычно в пьесах важная паралингвистическая информация сконцентрирована в авторских ремарках. «Если автор ставит своей целью максимальную ясность изложения, то экспликация осуществляется в авторской ремарке, выступающей как усилитель читательской догадки. Другой возможностью является введение экспликации в рамках самого диалога в речи персонажей»

[1, с. 24]. Это можно заметить на следующем примере: Jim: Drink it – but don't get drunk! (He laughs heartily.) [3, с. 447]

В самом высказывании тире и восклицательный знак отражают фонационные особенности речи Джима. Пауза, маркированная тире, передает напряжение в ожидании продолжения, а восклицательный знак указывает на громкость и эмоциональность речи. В авторской ремарке используется *laugh*, который традиционно относят к фонационным глаголам, что соответствует его дефиниции “to make the noise with your voice that shows you think something is funny” [2, с. 803]. Но при смехе участвует также мимика лица и выражение глаз, а это уже говорит о синкретизме пантофонации, так как она существует на уровне семантики одной лексемы. Наречие *heartily* со значением “in a loud or enthusiastic way” [2, с. 663] дополнительно сигнализирует о громкости голоса и расположенности к собеседнику.

Авторская ремарка может передавать вербальный мимический образ. Например: Amanda (Beaming): Splendid! [3, с. 430]

Глагол *beam* имеет значение “to smile widely because you are very happy” [2, с. 105], поэтому мимика Аманды приобретает особую выразительность в сочетании с громко произнесенным словом *Splendid*, о чем свидетельствует восклицательный знак. Так создается дискретная по способу образования пантофонация, поскольку она возникает в результате соединения разнородных ПС.

Аналогичная ситуация наблюдается в другом примере: Amanda (Peering anxiously after her): If anyone breaks a leg on those fire escape steps, the landlord ought to be sued for every cent he possesses! [3, с. 418]

Комплексный мимический образ в этом случае создается соединением семантики глагола *peer* – “to look very

carefully, especially because something is difficult to see” [2, с. 1046] и наречия *anxiously* – “in a worried way because you think something bad might happen” [2, с. 51]. Благодаря ремарке становится понятна мимика Аманды, обеспокоенной происходящим. Ее высказывание сопровождается восклицательным знаком, что в итоге образует дискретную пантофонацию.

Следующий случай содержит ремарку автора, где описана мимика Джима с использованием глагола *smile*:

Jim (Smiling doubtfully): You know, I have an idea I've seen you before. [3, с. 449]

Наречие *doubtfully* содержит сему неуверенности и сомнения, которая отражается в мимике персонажа наряду с улыбкой.

Жесты также находят описание в ремарках автора. Например:

Amanda (Hopelessly fingering the huge pocketbook): So what are we going to do the rest of our lives? Stay at home and watch parades go by? [3, с. 408]

В данном примере жестовый образ создается благодаря семантике глагола *finger* – “to touch or feel something with your fingers” [2, с. 523]. Но образ уточняется при помощи семантики наречия *hopelessly*. Поскольку паралингвистический аспект интересен в сочетании с вербальным контекстом, реплика героини отражает разочарование Аманды в перспективах будущего.

Однако некоторый проблеск оптимизма появляется у Аманды, что оживляет ее и заставляет двигаться:

Amanda: Girls that aren't cut out for business careers usually wind up married to some nice man. (Gets up with the spark of revival.) [3, с. 410]

Реплика Аманды, выражающая внезапную мысль, подкрепляется фразовым глаголом *get up*, описывающим ее поведение в сочетании с обстоятельством образа действия. Вместе *spark* –

“a very small piece of burning material” [2, с. 1371] и revival – “the process of becoming active” [2, с. 1216] создают метафору моментального возрождения и подъема жизненных сил подобно полету искры.

Пантомимический образ может создаваться описанием цепочки действий:

Amanda: Deception? Deception? (She slowly removes her hat and gloves, continuing her sweet suffering stare...) [3, с. 406].

Ремарка описывает мимику героини и ее замедленные действия, что подчеркивает наречие slowly, а также существительное stare – “a long fixed look” [2, с. 1397]. Экспрессивность мимики поддерживается эпитетами sweet suffering. Пантомима создает образ человека, задумавшегося перед принятием решения.

Следующий пример интересен конвергенцией нескольких ПС.

Amanda (coyly smiling, shaking her girlish ringlets): Well, well, well, so this is Mr. O’Connor... [3, с. 441]

Пантомима создается причастием smiling с определением coyly, описывающими мимику героини, а также причастием shaking с дополнением, характеризующими ее жестовое поведение. Кроме этой информации, получаемой из авторской ремарки, слова персонажа тоже содержат фонационную составляющую в виде троекратного повтора

междометия well, интонационно имплицитующего кокетливость молодящейся дамы, и интонационная незавершенность высказывания, на что указывает графически многоточие.

Конвергенцию ПС можно наблюдать и на следующем примере:

Jim (Springs up. Grinning): Blue Roses! – My gosh, yes – Blue Roses! [3, с. 449]

В ремарке автора описана пантомима (жест и мимика). В высказывании персонажа доминируют графические средства фонации – заглавные буквы, восклицательные знаки, тире. Междометие My gosh, передающее удивление героя, требует соответствующего интонационного оформления с паузами до и после, что имплицитуют тире.

Подводя итог анализу ПС в пьесе «Стеклозверинец» Т. Уильямса, следует отметить мастерство драматурга в использовании как невербальных, так и вербальных средств при создании паралингвистических образов. Фонация реализуется в различных видах шрифта (курсив, заглавные буквы), пунктуации (тире, многоточие, восклицательные и вопросительные знаки). Пантомима (жест и мимика) происходит в авторских ремарках. Пантофонация объединяет пантомиму и фонацию в каждом конкретном эпизоде текста и реализуется через конвергенцию разных ПС и приемов при описании персонажа.

Список литературы

1. Везнер И. А., Бочарова А. С. Средства выражения категории подтекста и специфика их передачи при переводе // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы международной научно-практической интернет-кон-

ференции. Новосибирск, 1–29 февраля. – Новосибирск: НГПУ, 2012. – С. 24–32.

2. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. – Oxford, 2006. – 1692 p.

3. Williams T. The Glass Menagerie // Plays 1937–1955. – N.Y., 2000. – P. 393–467.

УДК 811.111'36+811.111'373

В. Н. Зензеров*(Новосибирский государственный педагогический университет)*

ОСОБЕННОСТИ КОННЕКТОРОВ МЕЖДУ КОНСТИТУЕНТАМИ СФЕ

В статье рассматриваются структурные, функциональные и семантические особенности коннекторов в сверхфразовом единстве. В ней автор раскрывает анафорический, катафорический и коммуникативный векторы в семантике коннекторов.

Ключевые слова: коннектор, сверхфразовое единство, анафорический вектор, катафорический вектор, коммуникативный вектор.

This article deals with the structural, functional and semantic peculiarities of connectors between sentences in a text. It reveals the author's vision of anaphoric, cataphoric and communicative vectors in the semantics of connectors.

Текст как многогранный объект изучается в разных направлениях и с разных точек зрения, результатом чего является обилие работ, посвященных ему. О категории подтекста и средствах его выражения говорится в работе И.А. Везнер и А.С. Бочаровой [1], константы культуры и проблемы их перевода рассматривает Л.В. Жукова [2], средства выражения модальности, когезии и паралингвистики представлен в работах В.Н. Зензорова [3, 4, 5] и А.А. Щепиной [6], антропоцентризм в лирике Н. Заболоцкого и пространственно-временная семантика поэтических текстов Н. Гумилева исследуются Л.Н. Кретовой [8, 9].

В данной работе рассматривается один из видов лексической связи между предложениями сверхфразового единства (СФЕ) – коннекция, осуществляемая лексическими коннекторами. Под СФЕ мы понимаем такую структурно-семантическую текстовую единицу, которая состоит из последовательности самостоятельных предложений, объединенных микротемой и определенными смысловыми отношениями, находящими свое выражение в различных лексико-грамматических формах связи между ними. В качестве конституента СФЕ рассматривается предложение, которое представляет собой минимальную (поли)предикативную единицу

языка, характеризующую определенную интонационной законченностью.

Понятие коннекции обычно ассоциируется с семантикой и функционированием служебных и части знаменательных слов – союзов, союзных наречий, предлогов и модальных слов. При определении корпуса коннекторов в СФЕ используются три критерия: 1) семантический, 2) структурный и 3) функциональный. Семантически коннекторы представляют собой класс слов, имеющих один десигнат – отношение, связь. В структурном плане они обладают инвариантной формой, иногда допускающей факультативную вариативность. Коннекторы функционируют автономно по отношению к членам предложения. При этом отметим, что для одних коннекторов инициальная позиция в предложении является единственно возможной, для других – факультативной.

В начале предложения употребляются модальные адвербиалы лексемного типа (surely, evidently, probably, maybe, luckily) и фраземного типа (no doubt, of course, in vain, in fact). Они передают разное отношение человека к содержанию высказывания, т.е. имеют разную субъективную модальность [7, с. 67]. Они обычно функционируют в предложении как парантеза и служат индикатором синсемантической предложений [10].

Являясь предикатными знаками, коннекторы участвуют в передаче модальности. Под коннекторами понимаются слова (лексемы) или устойчивые непредикативные словосочетания (фраземы) союзного типа, функционирующие в качестве связующего элемента между самостоятельными предложениями сверхфразового единства, находясь преимущественно в инициальной позиции последующего предложения. Коннекторы передают разные типы отношений между высказываниями, отражающими соответствующие отношения между фактами, явлениями, событиями.

К коннекторам относятся: а) союзы (and, but, so, yet, or, etc.); б) наречия (afterwards, moreover, then, still, nevertheless, etc.); в) числительные и производные от них (one, two, three, etc.; first(ly), second(ly), third(ly), etc.); г) адвербиальные словосочетания (in addition, in the end, in general, in fact, etc.); д) коппелирующие сочетания (first ... and then, at first ... but then, on the one hand ... on the other hand, etc.).

Антропоцентричность высказывания предполагает разные варианты репрезентации явлений и их взаимосвязей. «Антропоцентрическая модель мироустройства предполагает постановку человека в центр картины мира, а также моделирование окружающего мира в соответствии с внутренними представлениями личности о мире» [8, с. 47]. Воспроизводимые человеком факты могут совпадать с их последовательностью в онтологии в случае объективной модальности, когда коммуникативно-прагматическая ценность фактов нейтральна. Это происходит, когда факты находятся в отношениях одновременности, проспекции или следствия, вызванного определенными причинами. Факты в речи могут передаваться человеком в инвертированной последовательности, т.е. ретроспективно или в случае предшествования следствия причине. Ком-

муникативно-прагматическая ценность инвертированной последовательности фактов становится значимой благодаря субъективной модальности.

Мы различаем поверхностный и глубинный планы в СФЕ, поэтому интерес представляет роль коннектора в том и другом случае. На поверхности коннектор входит в состав второго предложения, оставаясь в то же время за пределами его синтаксической структуры. Если под предложением понимать минимальную предикативную единицу, состоящую из предиката с набором обязательных актантов и сирконстантов, то коннектор фактически, а не формально, оказывается вне предложения. Однако традиционно, вероятно, с учетом просодического и семантического тяготения коннектора ко второму предложению в последовательности, он формально на письме включается во второе предложение. Принимая это во внимание, представляется правомерным говорить о том, что коннектор находится между двумя предложениями, соединяя их в последовательность с определенной семантической и синтаксической зависимостью.

В глубинном же плане коннектор воспринимается как десигнат, служащий пограничным семантическим компонентом между содержательными единицами предложений, т.е. фактами. Занимая пограничное положение между старой и новой информацией, коннектор оказывается детерминированным как содержанием предшествующего предложения (ретрофактом), так и содержанием последующего факта (постфактом). Отсюда, зависимость значения коннектора от ретрофакта можно назвать *анафорическим вектором*, а зависимость от постфакта – *катафорическим вектором*. Оба вектора противоположно направлены, взаимообусловлены и представляют собой единство противоположностей.

Следует отметить сходство и отличие между вектором и дейксисом. В современной лингвистике дейксис определяют как указание на местонахождение объектов, событий и лиц по отношению к месту и времени текста [13, с. 1461]. Значения, передаваемые дейктическими элементами, не имеют постоянного референта. Референт дейктических слов – местоимений, наречий времени и места – детерминирован ситуацией, которая может быть экстра- и интралингвистической. В первом случае речь идет о внешнем дейксисе, а во втором – о внутреннем, характерном для художественных произведений [9]. Дейксис как векторная величина имеет направление действия, а объектом его действия всегда является определенный референт. Поэтому нередко дейксис соотносят с референцией.

Вектор как категория семантики коннектора также обладает качествами дейксиса. Однако его дейксис особого рода, так как является свойством коннектора с релятивной семантикой, соотносящего две пропозиции, два факта. Вектор не конкретизирует референт, как это происходит при дейксисе, а лишь указывает на наличие некоторого референта. Другими словами, вектор показывает направленную двустороннюю зависимость между коннектором и ретро-, постфактами как его аргументами.

Поскольку через коннектор также передается объективная и субъективная модальность, следует отметить наличие у него вектора, ориентированного на участников коммуникации, а именно, на адресанта и адресата высказывания. Поэтому данный ракурс семантики коннектора логично назвать **коммуникативным вектором**, направленным на экстралингвистическую ситуацию и участников коммуникации. Через этот вектор реализуется антропоцентричность высказывания. Обратимся к примерам:

God had been stuffing himself with it for billions of years. **Then** all of a sudden, up comes Homo sapiens, out pops the knowledge of good and evil. [11, с. 311]

Здесь оба факта происходят в онтологической временной последовательности, поэтому коммуникативный вектор семантики коннектора *then* указывает на объективную модальность, анафорический вектор – на ретрофакт, что поддерживается временной формой глагола *had been stuffing*, катафорический вектор – на постфакт.

We'll be staying at the St Regis. **In case** you want to keep in touch. [14, с. 262]

В данной последовательности предложений наблюдается инвертированная условно-следственная связь, что свидетельствует о нарушении онтологической последовательности. Анафорический вектор семантики коннектора *in case* указывает на ретрофакт – следствие, а катафорический вектор указывает на постфакт – условие. Коммуникативный вектор коннектора свидетельствует о его субъективной модальности.

Наиболее ярко антропоцентричность проявляется через субъективную модальность в том случае, когда коннектором выступает модальный адвербиал, который передает разное отношение человека к содержанию высказывания.

I was rather disappointed in it. I didn't think it was quite so good as some of the things you've done. **Of course** you know which my favourite is. [12, с. 19]

Модальный адвербиал фраземного типа *of course* в приведенном примере служит индикатором субъективной модальности, эксплицирующей уверенность говорящего. Коммуникативный вектор в семантике этого коннектора занимает явно доминирующее положение в сравнении с двумя другими.

Подводя итог сказанному, следует отметить наличие у коннекторов, осуществляющих связь между конститuentами СФЕ, трех векторов в их семанти-

ке – анафорического, катафорического и коммуникативного. Каждый имеет свое направление действия и содержание. Анафорический вектор указывает на ретрофакт, а катафорический – на постфакт. Между ними существует линейная зависимость, где факты предстают либо онтологически последовательно,

либо инвертированно. Устанавливается причинно-следственная или следственно-причинная зависимость между фактами. В первом случае коммуникативный вектор указывает на объективную модальность коннектора, а во втором – на субъективную.

Список литературы

1. *Везнер И. А., Бочарова А. С.* Средства выражения категории подтекста и специфика их передачи при переводе // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы международной научно-практической интернет-конференции. Новосибирск, 1–29 февраля. – Новосибирск: НГПУ, 2012. – С. 24–32.
2. *Жукова Л. В.* Константы культуры и проблемы их сохранения при переводе (на материале романа Л. Н. Толстого «Война и мир» // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы Международной научно-практической интернет-конференции (г. Новосибирск, 1–29 февраля 2016 г.). – Вып. 10 / под ред. Е. А. Костиной. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – С. 59–64.
3. *Зензеров В. Н.* Система базовых лексических коннекторов между предложениями в сверхфразовом единстве: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Минск: МГИИЯ, 1990. – 18 с.
4. *Зензеров В. Н.* Прагматическая значимость коннекторов при деривации текста. Принцип деривации в истории языкознания и современной лингвистики: тезисы докладов / Институт языкознания АН СССР; Пермский ун-т. – Пермь: ПГУ, 1991. – С. 220–222.
5. *Зензеров В. Н.* Деривация паралингвистических образов в поэтической драме (на примере хроники «Ричард II» В. Шекспира) // Проблемы деривации: Семантика и поэтика: межвуз. сб. науч. тр. – Пермь: ПГУ, 1991. – С. 106–113.
6. *Зензеров В. Н., Щепина А. А.* Роль паралингвистических средств в романе У.С. Моэма «Театр» // Вестник Карагандинского государственного университета им. Е. А. Букетова. Серия филологическая. – 2015. – № 2. – С. 64–74.
7. *Зензеров В. Н.* Способы передачи модальности в английском языке // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы Международной научно-практической интернет-конференции (г. Новосибирск, 1–29 февраля 2016 г.). – Вып. 10 / под ред. Е. А. Костиной. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – С. 65–72.
8. *Кретова Л. Н.* Антропоцентрическая модель в ранней лирике Н. Заболоцкого и репрезентация лирического субъекта // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы Международной научно-практической интернет-конференции (Новосибирск, 1–29 февраля). – Новосибирск: НГПУ, 2012. – С. 46–51.
9. *Кретова Л. Н.* Специфика перевода пространственно-временной семантики поэтических текстов (на примере лирики Н. Гумилева) // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы Международной научно-практической интернет-конференции (г. Новосибирск, 1–29 февраля 2016 г.). – Вып. 10 / под ред. Е. А. Костиной. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – С. 72–79.
10. *Лунева В. П.* О степени самостоятельности предложения в сложном синтаксическом целом // Русский язык в школе. – 1972. – № 1. – С. 100–104.
11. *Huxley A.* Island. – London: Granada Publishing, 1979. – 336 p.
12. *Maugham W. S.* Cakes and Ale: or the Skeleton in the Cupboard. – СПб.: Антология, КАРО, 2012. – 256 с.
13. *Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J.* A Comprehensive Grammar of the English Language. – London; New York: Longman, 1985. – 1779 p.
14. *Shaw I.* Nightwork. – London: Pan Books, 1980. – 335 p.

УДК 8.81-2

*Д. М. Кабенова**(Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова)*

К ВОПРОСУ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ СОВРЕМЕННОГО КАЗАХСТАНА

Понятие «билингвизм» в современном Казахстане является очень актуальным вопросом. На территории Казахстана, где проживают более 160 национальностей, возникает потребность в изучении не только своего родного языка, но и языка другой национальности. С понятием «многоязычие» казахстанцы знакомы уже со школьного периода.

Ключевые слова: билингвизм, Казахстан, многоязычие, межнациональное общение, иностранный язык.

The concept of “bilingualism” in modern Kazakhstan is a very important issue. On the territory of Kazakhstan, where more than 160 ethnic groups, there is a need to learn not only their own language, but the language of another nationality. With the term “multilingualism” Kazakhstan is already familiar with the school period.

Еще с давнего времени известным фактом является то, что человеку требуется знание языка и культуры того народа и той страны, где он проживает. В эпоху быстрого развития международных отношений встает вопрос взаимодействия различных культур и цивилизаций. В нынешнее время редко встречаются территории владения народом только одним языком. Век современных технологий дает свое отражение повсюду. Яркими примерами проникновения иноязычных форм общения являются СМИ, интернет-технологии, телевидение, радио и т.д. Современный человек много путешествует, мигрирует, приспосабливаясь к чуждой обстановке и ее особенностям.

Постепенно возникает потребность в знании не только родного языка, но и языка международного общения – английского. Форсированное овладение иностранными языками – одно из первых требований глобализирующегося современного мира. Изучение иностранного языка входит в обязательную образовательную программу вузов и школ Казахстана. Без знания другого языка современному обществу не обойтись. Нередки случаи получения образования на неродном языке, когда к примеру представитель казахской на-

циональности обучается в группе с русским языком обучения. Такого рода процессы определенным образом влияют на языковую ситуацию в стране и мире в целом. Распространению двуязычия и билингвизма послужила открытая форма коммуникативного пространства.

Наша республика является многонациональной. В Казахстане люди различных национальностей живут бок о бок в мире и согласии, проявляют живой интерес к языку и культуре народов нашего государства. Каждый из нас может проживать по соседству с представителем другой национальности, из их числа иметь близких друзей, родственников. Нередко встречаются случаи, когда представители двух разных национальностей ходят друг к другу в гости.

Сохранение лучших казахстанских образовательных традиций является одной из основных задач нашего образования. Развитие лингвистического сознания выпускников предполагает собой овладение иностранным языком на высоком уровне. Важнейшим направлением культуры межнационального общения народов нашей республики является двуязычие. Именно с помощью второго языка человеку дается привилегия более глубокого ознакомления с историей и культурой другого народа.

Посол Республики Казахстан в Грузии Е.Ертысбаев в своем интервью подчеркнул роль двуязычия в становлении Казахстана одним из лидеров СНГ в социально-экономической, рыночной и политической модернизации.

В нашей стране широко используется практика попеременного пользования двумя языками, с помощью которых осуществляется вполне успешная коммуникация.

Двуязычие и многоязычие – это наличие и функционирование в пределах одного общества двух или нескольких языков. Двуязычие (билингвизм) – гармоничное сочетание функции своего национального языка и языка международного, межнационального общения. Как пишет в своей работе «Этнокультурное образование» Ж. Наурызбай, «билингвизм – объективная необходимость в многоязычном обществе, вызываемая потребностями индивида в знании родного и государственного (для казахов официально применяемого в органах власти и управления русского языка)» [1, 173]. Хасанов Б.Х. считает: «Для личности ее двуязычие – это средство выражения мысли, познания действительности и средство коммуникации в многоязычном обществе: при этом основной его компонент (родной язык) является характерным компонентом национального, другой же компонент (второй язык) – средством познания личностей, представляющих разноязычные национальности и освоение культурных ценностей других народов. Велика роль двуязычия в формировании гармонически развитой личности, для которого оно – важное средство всестороннего развития и самовыражения в многонациональном обществе» [2, 173]. Двуязычие (многоязычие) – это явление социально закономерное и необходимое в многонациональном государстве [3, 75].

Более 70% населения нашей планеты владеют в разной степени двумя или

более языками. Такого рода закономерность характерна для регионов, где проживают представители разных национальностей. Для нашего государства, где казахский является государственным языком, а русский официальным, так же характерно явление многоязычия. По показателям статистических данных Казахстан опережает многие страны СНГ по количеству билингвов, проживающих на территории государства. Несмотря на данный факт, в нашей республике нет случаев напряжения на почве национальной неприязни [4, 3].

Можно отметить следующие типы двуязычия (билингвизма): субординативный – восприятие второго языка происходит через призму родного языка, наблюдается соотношение родного и иностранного языка; координативный уровень двух языков, которыми говорящий владеет, является «автономным». При смешанном типе билингвизма наблюдается единство анализа и синтеза речи.

Билингвизм носит продуктивный характер и говорящий активно использует второй язык. Но нередко билингвизм может быть и рецептивным. Такому билингову характерно понимание иностранного языка, но не воспроизведение текстов на этом языке.

В условиях современной языковой политики Казахстана достаточно актуальным является вопрос родного (казахского) языка. Эта широко обсуждаемая проблема настоящего времени является неслучайной. Сегодня огромное внимание уделяется повышению интереса к национальным языкам и культурам, повышению социальной функции казахского языка в различных сферах общения.

Языковые центры, Дома Дружбы пользуются особым интересом у народов Казахстана. В нынешней языковой ситуации нашей республики можно наблюдать рост процента казахскоговорящего населения. Изучение казахского

языка наблюдается в государственных учреждениях, на предприятиях, а так же в других организациях нашего государства.

Несмотря на данные условия, продолжается сохранение русского языка и его информационной ценности. Прогнозы лингвистов говорят о еще долгом сохранении баланса казахского и русского языка в нашем государстве. Это следует признать нормальным уже потому, что русский язык, литература и культура стали неотъемлемой частью духовной жизни всего казахстанского общества [4, 3]. В Казахстане за годы независимости изменился «коллектив» носителей русского языка – социальный субстрат. С 1979 года на 10% уменьшилось русскоязычное население, однако русскоговорящих в Республике по-прежнему подавляющее большинство [5, 6].

Президент нашей республики основой единства нашего государства назвал сбалансированную языковую политику: «Крайне важно, что за прошедшие годы в нашем обществе произошло осознание роли казахского языка и культуры как фундамента, на котором строится

все здание нашей государственности. Вместе с тем, мы и впредь будем вести политику поддержки русского языка как важного условия интеграции нашей страны в глобальный мир и уважительно относиться к языку других народов, проживающих в республике».[6]

Языковая сфера Казахстана подразумевает использование трех языков: казахского как государственного, русского как официального, английского – одного из ведущих языков в сфере международной деловой коммуникации XXI века. Теперь речь идет о начале этапа трехязычия.

На сегодняшний день модель многоязычной личности еще не стала ориентиром для всего общества нашего государства. К сожалению, часто встречаемым фактом является слабое владение одним из языков, которое ограничивает возможности процесса общения на этом языке. Языковая политика современного Казахстана подразумевает четкий план мероприятий по формированию многоязычной личности, владеющей достаточным для коммуникации уровнем языка.

Список литературы

1. *Закирьянов К. В.* В условиях активного билингвизма // Народное образование. – 1998. – № 5. – С. 74–75.
2. *Исаев М. К.* Билингвальное образование: вызов времени // Русский язык и литература в казахской школе. – 2004. – № 3. – С. 3–6.
3. *Кашикмбаев З.* Билингвизм как средство формирования культуры межнационального общения нравственного воспитания школьников // Поиск. Гуманитарная наука. – 2000. – № 4–5. – С. 171–175.
4. *Назарбаев Н. А.* Выступление на 1-ой сессии Ассамблеи народа Казахстана // Казахстанская правда. – 26 марта 1995. – С. 1–2.
5. О нормах русского языка в современном Казахстане // Русский язык и литература в казахской школе. – 2004. – № 3. – С. 6–12.
6. *Хасанов Б. Х.* Языки народов Казахстана и их взаимодействие. – Алма-Ата, 1976. – С. 216.

УДК 811.112.2 (075.8)

*И. А. Канакин, И. В. Архипова**(Новосибирский государственный педагогический университет)***О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ ФОРМ ИНФИНИТИВА
В ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКАХ**

Статья посвящена вопросу функционирования форм инфинитива в германских языках.

Ключевые слова: инфинитив, германские языки, английский язык, немецкий язык.

This article discusses function of the infinitive forms in Germanic languages.

Объектом данной статьи является инфинитив в немецком и английском языках. Вопрос функционирования инфинитива в синхронии и диахронии находит свое освещение в ряде работ отечественных языковедов [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Являясь отглагольным существительным, инфинитив имел так называемую двойственную природу, объединяя именные и глагольные свойства, из которых изначально преобладали первые. Он мог сочетаться с предлогами и выступал в синтаксических ролях, типичных для существительного, прежде всего, в роли подлежащего: др.-англ.: *Lyst thone mon unnyt sprecan be othrumn monnum* («Нравится этому человеку зло словить о других людях»); др.-в.-нем.: *Gilatnf inan varan thuruh Samariam* («Случилось им идти через Самарию»); а также в роли дополнения: др.-англ.: *He origan fricgca* («Он начал спрашивать»); *Ic secgan hyrde* («Я слышал, что говорили»); др.-в.-нем.: *Her bigonda thö armen* («Он начал бедствовать»); *Gib mir trinkan* («Дай мне пить»).

Эта функция именных членов предложения была для инфинитива первичной. Вместе с тем, оставаясь главным или второстепенным членом предложения, инфинитив мог выступать и в своей вторичной функции, образуя собственную синтагму. При этом обнаруживался его противоречивый характер.

Одна из ярких синтаксических особенностей глагола, чуждая существительному – способность подчинять себе

дополнение какого-либо рода, в частности, беспредложное: *I got a letter*. Не менее яркая особенность существительного, не свойственная глаголу – способность подчинять себе определение какого-либо рода, в частности, предложное: *a long letter from my daughter*.

В отличие от прочих существительных, инфинитив в древних германских языках вполне мог иметь дополнение (др.-англ. *drincan waeter*; др.-в.-нем. *trinkan wazzar*), но не мог сопровождаться определением.

Таким образом, свои именные свойства инфинитив проявлял только в качестве члена предложения – выступая без предлога в роли подлежащего и прямого дополнения (как в вышеприведенных древневерхненемецких примерах *Gilamf inan varan* и *Gib mir trinkan*), в форме родительного падежа – в роли определения (др.-в.-нем. *In thero ziti thes rouhhennes* «во время воскресения»), в форме дательного падежа в сочетании с предлогом – в роли обстоятельства. В своей вторичной функции, возглавляя собственную синтагму, инфинитив обнаруживал только свою глагольную природу.

В дальнейшей эволюции инфинитива было два момента, общих для всех германских языков. Во-первых, это постепенное расширение сочетаемости инфинитивов связочных и служебных глаголов с именными формами глаголов полнозначных, проходившее вслед за аналогичным процессом в финитных

формах, т.е. появление сочетаний типа *have asked; gekommen sein; be asked; gefragt haben; be asking; gefragt werden* и т.п.

Вторым было деление единой формы инфинитива на две параллельные, но функционально не во всем тождественные друг другу.

Среди разнообразных случаев употребления инфинитива выделялось сочетание его формы в дательном падеже с предлогом *tō* (в древнеанглийском) или *zi* (в древневерхненемецком). В начале его синтаксические возможности в предложении были весьма скромны и ограничивались чаще всего ролью обстоятельства цели: др.-англ.: *Hie cōmon thaet land tō sceawienne* «Они прибыли посмотреть эту землю»; др.-в.-нем.: *Giengut ir... mih zi fahanne* «Отправились вы меня поймать» [6].

Однако уже довольно рано это сочетание приобрело особый новый статус и резко расширило сферу своего использования. Поворотным моментом стала возможность его появления в роли подлежащего, до того для него недоступной:

др.-англ.: *God ys us her to beonne* «Хорошо нам быть здесь» (ср. с приведенным выше примером *Lyst thone rnon unnyt sprecan*); др.-в.-нем.: *Nist thir arloubit sia zi habenne* «Не дозволено тебе ее иметь» (ср. с вышеприведенным примером *Gilamf inan varan*) [6].

Независимо от причин этого весьма необычного явления, очевидно одно: в контексте грамматического строя германских языков предложное сочетание подлежащим быть не может; следовательно, в данном случае речь идет уже не о сочетании дательного падежа от глагольного имени с предлогом, а о некой новой форме с особым показателем, который предлогом больше не является. Другими словами, происходит расщепление инфинитива как единой формы, выступающей в различных синтакси-

ческих ролях (например, подлежащего и обстоятельства) на две разные формы, одинаково способные выступать в одной и той же роли (например, в роли подлежащего).

Становление двух форм инфинитива не было одноразовым актом, но представляло собой длительный процесс их функционального размежевания, который занял несколько веков, сопровождался многочисленными колебаниями, отчасти не устраненными по сей день, и привел к неодинаковым результатам в отдельных германских языках. При этом английский и немецкий вновь расходятся особенно далеко; частичное сходство, которое они демонстрируют, не должно заслонять глубокого различия между ними.

Принципиально сходно в обоих языках ведет себя «новый» инфинитив, сопровождаемый частицей *to* или *zu* соответственно. В целом он унаследовал природу инфинитива «старого», «простого», немаркированного; в своей первичной функции он также обнаруживает только именные свойства, выступая в предложении в синтаксических ролях, типичных для существительного: подлежащего: *To help you is my duty – Dir zu helfen ist meine Pflicht*; дополнения: *I tried to read – Ich versuchte zu lesen*; определения: *Her dream to see it. – Ihr Traum, es zu sehen*.

Единственное серьезное отличие английского состоит в том, что инфинитив в нем совершенно не употребляется с предлогами, в то время как в немецком языке в роли обстоятельства вполне обычны три предложных сочетания: *um zu verstehen; statt zu bitten; ohne begrüßt zu haben*.

В своей вторичной функции, в рамках собственной синтагмы, маркированный инфинитив в обоих языках проявляет только глагольный характер, подчиняя себе дополнение: *I tried to read another page; Ich versuchte, noch eine Seite zu lesen*.

Что же касается старого, немаркированного инфинитива, то он подвергся глубоким, но противоположно направленным изменениям. Начиная со средневерхнемецкого периода, примерно с XIII в., отмечается все нарастающая свободная субстантивация немаркированного инфинитива любых глаголов, до того ограниченная единичными случаями. Наиболее ярко она проявляется в том, что инфинитив трактуется как существительное среднего рода и, подобно всякому существительному, может получать флективный детерминатив – артикль или местоимение – , а вместе с этим возможность вступать в сочетания с предлогами: nach dem Essen; vor dem Einschlafen и т.д.

Субстантивация любого инфинитива и любых инфинитивных сочетаний стала характерной чертой немецкого: das Sein; das Dasein; das Bewusstsein; das Vorhandensein; das Gestorbensein и т.д.

Но столь же легко инфинитив проявляет именные свойства и без детерминатива: Wissen ist Macht; Hoffen und Harren macht manchen zum Narren.

Особенно важно, что независимо от наличия или отсутствия детерминатива инфинитив может сопровождаться определением – как препозитивным (genaues Niederschreiben), так и постпозитивным – генитивным или предложным (Niederschreiben der Lebensgeschichte/ von Gedanken).

Таким образом, «простой», немаркированный инфинитив в современном немецком – своего рода «двуликий Янус»: он может подчинять себе как дополнение, так и определение, т.е. возглавлять как глагольную, так и именную синтагму: die Lebensgeschichte niederschreiben – das Niederschreiben der Lebensgeschichte; Briefmarken sammeln – das Sammeln von Briefmarken и т.д.

Следовательно, обе формы инфинитива противопоставлены друг другу

в своей вторичной функции, поскольку маркированный инфинитив не субстантивируется, не может сопровождаться определением и способен формировать только глагольную синтагму с дополнением (Gleise zu betreten; Hunde auszuführen). В остальном обе формы обнаруживают преобладающее сходство, выступая почти одинаково свободно в ролях одних и тех же членов предложения: Ist es besser, ruhig bleiben? Ist es besser, sich zu treiben? (J.W. Goethe); letzt heißt es, Abschied (zu) nehmen; Zurück (zu) kehren hat keinen Sinn;

Er half mir, den Koffer (zu) tragen; Sie kam ihn (zu) besuchen и т.д.

В английском языке положение скорее обратное: старый и новый инфинитив хуже разграничены в своей вторичной функции. Оба в равной мере обладают глагольными свойствами, будучи одинаково способны подчинять дополнение: (to) ask a question (to) give an answer. Но формировать именную синтагму, подчиняя определение, маркированный инфинитив принципиально не может, как и в немецком, а субстантивация немаркированной формы по сравнению с немецким заметно затруднена. Наряду с ее бесспорными примерами вроде a month's keep for cattle; a poor take of fish; a good buy of my father и др. имеется немало глаголов, инфинитив которых субстантивной транспозиции не поддается. Среди них и исконно английские (live, ask, beg; borrow, lend; lose, seek), и заимствованные (receive, promote, detest, imagin, retain, evade), и все суффиксальные (organize, evaluate, strengthen, simplify), не говоря уже о полном отсутствии соответствий немецким примерам типа das Sein, das Können и др.). У многих английских глаголов простой инфинитив так же не способен образовывать именную синтагму, как и маркированный [6].

Однако обе формы резко отличаются друг от друга в отношении своей пер-

вичной и главной функции, которую простой инфинитив полностью утратил. Совершенно лишившись всех именных свойств, присущих ему изначально, он и внешне совпал с финитными глагольными формами и характеризуется предельным сужением своих синтаксических возможностей: он только либо входит в состав глагольного сказуемого: *He will stay*, либо служит средством выражения субпредикации: *We let him stay*, *We insist that he stay*; иные роли в предложении ему более не свойственны [6].

Такое же употребление не исключено и для маркированной формы инфинитива: *He had to stay*, *We want him to stay*, но наряду с этим она, и только она может выступать и в роли любого иного члена предложения: *(For him) to stay wouldn't be wise*; *There is no need for him to stay*; *He refused to stay*; *He came in order to stay*; *His wish to stay* и т.п. [7].

Итак, процесс расщепления единой формы инфинитива на две в обоих

языках был идентичен, но отношения между старой, простой и новой, маркированной формами в результате последовавших изменений оказываются совершенно различными. Инфинитив в немецком языке в целом неуклонно усиливает свои именные свойства; их не проявляет только маркированная форма во вторичной для нее функции образования собственной синтагмы. Английский инфинитив столь же неуклонно эти свойства утрачивает; их сохраняет только та же маркированная форма в первичной для нее функции члена предложения. Общее ослабление именного характера инфинитива в английском было компенсировано утверждением «инговой» формы в ее герундиальном аспекте; сохранение и укрепление именной природы немецкого инфинитива такой компенсации не потребовало. В немецком языке любой глагол в форме инфинитива легко втягивается в орбиту существительного.

Список литературы

1. *Архипова И. В.* Функционально-семантический анализ немецких высказываний с предложными девербативами: учебное пособие к спецкурсу. – Новосибирск: НГПУ, 2006.
2. *Архипова И. В.* Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 5. – С. 95–104.
3. *Архипова И. В.* Предложные девербативы в современном немецком языке: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2013.
4. *Архипова И. В.* Таксисное имя в современном немецком языке // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 11–2. – С. 13–15.
5. *Архипова И. В.* Предложный девербатив как конституент зависимого таксиса современного немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4. – С. 135–142.
6. *Канакин И. А.* Где пути разошлись. Об английской и немецкой грамматике: методическое пособие. – Новосибирск, 2002. – 47 с.
7. *Плоткин В. Я.* Строй английского языка. – М.: Высшая школа, 1989. – 241 с.

УДК 811.112.2 (075.8)

*Е. Н. Каткова, И. В. Архипова**(Новосибирский государственный педагогический университет)***О СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЯХ ДЕВЕРБАТИВНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ НЕМЕЦКОГО И ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКОВ**

В статье описываются словообразовательные модели deverbальных существительных в немецком и польском языках, анализируется их структура.

Ключевые слова: словообразовательная модель, deverбальности, немецкий язык, польский язык.

This article discusses derivational model of verbal nouns in German and Polish, analyzes their structure varieties.

Под deverбальными существительными понимаются отглагольные имена существительные акциональной/процессуальной или статальной семантики, характеризующиеся вербальными признаками, унаследованными от производящих глаголов и представляющие обозначаемое ими действие (состояние, процесс) как «опредмеченное».

В процессе деривации они обрастают предметными значениями и могут обозначать конкретные предметы или явления объективной действительности. По справедливому замечанию В.В. Виноградова, «опредмечивание действия парализует грамматические свойства глагола» [7].

В зарубежной лингвистике deverбальные существительные известны как «Verbalabstrakta», «Satznamen», «Satzabstrakta», «Verbalsubstantive», «nomina actionis», «Deverbale Substantive» и др. [12; 13; 14].

В трудах ряда отечественных лингвистов (И.В. Архипова, В.Ф. Балакирев, Т.С. Глушак, И.И. Большаков, Н.А. Маслова, Г.Я. Лавриненко и др.) их рассматривают как «глагольные имена», «имена действия», «отглагольные существительные», «deverbальности», «deverbальные существительные», «абстрактные имена» и др. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 8; 9; 10; 11].

Deverbальные существительные являются своеобразным «звеном», ко-

торое связывает два основных класса слов в языке: класс имен существительных и класс глаголов, объединяя в своей структуре признаки глагола и существительного. Именно благодаря своей двойственной природе они привлекают к себе внимание многих отечественных исследователей, рассматривающих языковой статус отглагольных имен в немецком и, реже, польском языках (И.В. Архипова, В.Ф. Балакирев, Г.Я. Лавриненко, Р.З. Мурясов, Ю.Н. Федорова и др.) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 8; 9; 10; 11].

В немецком языке deverбальности образуются от глаголов различной лексической семантики при помощи субстантивации (т.е. суффикса -en), например: das Handeln, das Erlernen, das Eintauchen;

• *...dazu führen soll, dass das **politische Handeln** an ein sich wandelndes und zunehmend komplexes Umfeld angepasst wird.*

• ***Das Erlernen** von Sprachen öffnet die Türen zu anderen Kulturen und baut Brücken zu Anderssprachigen.*

• *Und dann gibt es da noch eine weitere Methode: **das vollständige Eintauchen** in eine Sprache.*

при помощи суффиксов -ung, -t, -e и др., например: die Durchführung, die Erweiterung, die Ankunft, die Abfahrt, die Übernahme;

• *Auf Grund der **Durchführung** von Unternehmenspraktika für die Studenten der Fakultät wurden an unser Team*

zahlreiche Klagen gerichtet...

• *Doch mit der Erweiterung der Union und der Übernahme von mehr Verantwortung musste die EU festlegen, wie sie ihre Beziehungen zur übrigen Welt gestalten will.*

• *Seit meiner Ankunft heute – meine Anreise nimmt trotz der frühen Abfahrt immer viel Zeit in Anspruch – hatte ich noch nicht Gelegenheit, Einsicht in ein diesbezügliches Dokument zu nehmen, das für die Sitzung des betreffenden Ausschusses am heutigen Abend vorbereitet wurde*

Кроме того, достаточно часто встречаются безаффиксные образования, в том числе, от аблаутных форм сильных глаголов, например: der Sprung, der Eintritt, der Umzug, der Abschied.

• *Es ist an der Zeit, einen qualitativen Sprung in der gebotenen Strategie zu tun, um uns von dieser Geißel zu befreien.*

• *Bei Vorlage eines Schwerbehindertenausweises ermäßigt sich der Eintritt um 0,50 Euro.*

• *An was man bei einem Umzug nicht alles denken muss: Umzugskisten, Transport, Kisten packen, Gurte und Decken, Helfer organisieren...*

• *Beim Abschied konnte ich nicht anders und umarmte sie mitfühlend das war politisch natürlich nicht korrekt, wenn das die Nachbarn gesehen hätten, und überhaupt.*

В польском языке инвентарь словообразовательных моделей deverбативных существительных менее разнообразен. В образовании польских deverбативов, как правило, участвуют суффиксы: -ani(e), -eni(e), -cie(e), например: czytanie, rozmyślanie, zrozumienie, picie. Например:

• *Długie czytanie na monitorze mężczy ciało, a szczególnie oczy.*

• *Tylko tam gdzie jest rozmyślanie, może być zrozumienie.*

• *Tego nie rób podczas picia alkoholu!*

При этом разным словообразователь-

ным моделям deverбативов в немецком языке могут соответствовать отглагольные имена одной словообразовательной модели в польском, например:

• *Diese Konferenz ist eine Etappe bei der Gestaltung der Kernnetzkorridore in Europa. – Konferencja Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego (EKES-u) i zainteresowanych podmiotów ze Szwecji stanowi kolejny etap w procesie kształtowania korytarzy sieci bazowej w Europie.*

• *Der Schwerpunkt der Konferenz liegt in erster Linie auf dem ScanMed-Korridor und dem Dialog zwischen den Behörden und der Zivilgesellschaft, mit dem der Auf- und Ausbau des Korridors gefördert werden soll. – Wiodącym tematem konferencji będzie korytarz ScanMed i dialog organów władz i społeczeństwa obywatelskiego, któremu przyświeca cel rozwijania i ulepszenia korytarza.*

• *Mit «Talking Transport» soll noch vor der Konferenz in Malmö der Startschuss für diesen Dialog gegeben werden, indem die wichtigsten Fragen ermittelt und die verschiedenen Standpunkte eingeholt werden. – Dzięki zebraniu najważniejszych zagadnień i punktów widzenia strona internetowa „Talking Transport” umożliwi zainicjowanie dialogu jeszcze przed konferencją w Malmö.*

Образование отглагольных имен в польском языке более регулярно, чем в немецком, поскольку, по словам языковеда Ю.Н. Федоровой, польские deverбативы можно образовывать практически от всех глаголов [9].

В польском языке многие имена действия вместе с глагольной семантикой сохраняют такие грамматические категории глаголов как «вид» и «залог». Кроме того, они сохраняют грамматические признаки «переходность», «возвратность» и др. Например:

spotykac → spotkanie (процесс встречи)

spotkac → spotkanie (встреча)

rozwoj kraju (страна развивается) –

rozwijanie kraju (страну развивают)

rzucić się → rzucanie się

Разнообразие структурно-семантических моделей немецких девербативов также в значительной мере обусловлено лексико-грамматическими признаками глаголов («предельность/непредельность», «переходность/непереходность», «активность-пассивность» и др.) [11, с. 45]. Компоненты аспектуальной и залоговой семантики производящих глаголов определяют смысловую структуру разнообразных конструкций с девербативами.

Таким образом, девербативы немецкого и польского языков, являясь производными именами существи-

тельными, характеризуются различной лексической и словообразовательной семантикой. В силу своей двойственной природы они совмещают глагольные и именные категориальные значения. Польские девербативы в большей степени сохраняют глагольную семантику с соответствующими признаками залога, вида, переходности и др. Немецкие девербативы могут в различной степени сохранять глагольно-аспектуальные признаки производящих глаголов, переходя в отдельных случаях из класса собственно *nomina actionis* в группу имен существительных конкретно-предметной семантики.

Список литературы

1. *Архипова И. В.* Функционально-семантический анализ немецких высказываний с предложными девербативами: учебное пособие к спецкурсу. – Новосибирск: НГПУ, 2006.
2. *Архипова И. В.* Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 5. – С. 95–104.
3. *Архипова И. В.* Предложные девербативы в современном немецком языке: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2013.
4. *Архипова И. В.* Таксисное имя в современном немецком языке // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 11–2. – С. 13–15.
5. *Архипова И. В.* Предложный девербатив как конститuent зависимого таксиса современного немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4. – С. 135–142.
6. *Большаков И. И.* Функционально-стилистическая реализация безаффиксных девербативов в современном немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Минск, 1984.
7. *Виноградов В. В.* Исследования по русской грамматике: избранные труды. – М., 1975.
8. *Глушак Т. С., Балакирев В. Ф.* О статусе отглагольных существительных в языке (на примере производных с суффиксом -ung) // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 5. – С. 17–22.
9. *Федорова Ю. Н.* Семантика глагольного имени в польском и русском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Пермь, 2006.
10. *Маслова Н. А.* Семантика и синтаксис производных имен существительных в современном немецком языке. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1985.
11. *Мурашов Р. З.* Словообразование и функционально-семантические категории (на материале суффиксальных существительных немецкого языка). – Уфа, 1993.
12. *Schippan Th.* Die Verbalsubstantive der deutschen Sprache der Gegenwart // Deutschunterricht. – Н. 5. – S. 522–526.
13. *Ullmer-Ehrich V.* Zur Syntax und Semantik von Substantivierungen im Deutschen. – Kronberg: Scriptor-Verlag. 1. Auflage, 1976.
14. *Mungan G.* Deverbale Substantive im Deutschen // Deutsch als Fremdsprache. – 2004. – S. 199–205.

УДК 378.147:801

*Е. Г. Коротких**(Новосибирский государственный аграрный университет)*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ И ПРАГМАТИКИ ДЕКОДИРОВАНИЯ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

В статье рассматриваются проблемы корректного декодирования информации публицистических текстов социокультурной направленности при обучении студентов навыкам профессионального перевода. Акцент делается на правилах интерпретации исходной прагматики языковых единиц с точки зрения социально-групповой позиции носителей переводящего языка.

Ключевые слова: декодирование информации, перевод, язык, прагматика, языковая единица, публицистический текст.

The article deals with some aspects of translation techniques teaching and learning. Namely it regards correct decoding of pragmatic connotation as far as translation of publicistic texts and some specific vocabulary groups is concerned. It is argued there is possibility of socio-cultural pragmatic interpretation from the point of view of the target language speakers.

Перевод газетных и публицистических материалов представляет значительный интерес, как в плане теории эффективной коммуникации, так и с точки зрения лингводидактики, проблем декодирования и углубленного понимания студентами культурологического аспекта при обучении различным видам работы с текстом. Методологическим фундаментом такого подхода является неотделимость прагматики текста от его культурологической направленности и социально ориентированной функции воздействия. Прагматическая перспектива публицистического текста реализуется как за счет эксплицитных и контекстуально обусловленных, так и фоновых, имплицитных оценок и сем, входящих в текст лексических единиц.

Вполне обоснованным представляется подход к переводческой деятельности как форме существования опыта одной лингвокультурной общности в знаковых средствах другой лингвокультурной общности [8]. Когда мы выходим на текстологический уровень языка, вопрос о соотношении лингвистического и экстралингвистического факторов встаёт особенно остро. В лингвострановедческих и переводо-

ведческих работах всегда делается акцент на невозможности решать задачи профессионального перевода без выхода в экстралингвистическую плоскость [см. напр. 1,9]. Эффективность передачи прагматики текста при переводе с одного языка на другой напрямую зависит от его корректной адаптации к получателю (читателю или слушателю) [11].

Прагматическая теория формирует ряд правил интерпретации текста, которые являются неременным условием переводческой работы. При анализе текстового материала необходимо активизировать информацию о культурном, социальном микроконтексте, уточнить для себя связанную с этим специфику описываемой ситуации, свойства и отношения между позициями, функциями действующих лиц, (если таковые присутствуют в тексте), а также, так называемые, конвенциональные установки – правила, законы, принципы, нормы, ценности, определяющие их действия [4,2]. Вполне обычной является ситуация, при которой лексические единицы двух разных языков, полностью совпадая по референциальному значению, осязательно расходятся по прагматической «заряженности» и, следовательно, за-

трудняется процесс адаптивной передачи текстового сообщения. Мы неизбежно возвращаемся к хорошо известному факту, что слова разных языков не совпадают (даже если они ставятся в соответствие друг другу в словарях), что значения слов отражают и передают образ жизни и образ мышления, характерный для того или иного общества и что они представляют собой своеобразные ключи к пониманию культуры [12].

Переводческая работа с текстом – это декодирование кодированной информации. И если прагматика кодирования – это адаптация текста автором для достижения определенной коммуникативной цели, то прагматика декодирования – это интерпретаций текста адресатом с целью правильного понимания заложенной коммуникативной задачи.

Безусловно важным, на наш взгляд, является еще один аспект обучения адекватной интерпретации текстового материала. Переводчик играет роль своеобразного посредника между двумя языковыми картинами мира (ЯКМ) – понятием, которое широко используемое в современной лингвистике [7, 10, 3]. Очевидно, что каждый язык не просто описывает, но субъективно, по-своему конструирует объективную реальность. Как отмечает Е.С. Кубрякова [7], языковая картина/карта мира постоянно подвергается модификациям, обусловленным прагматическими потребностями носителей языка. Переводчик, в свою очередь, не декодирует объективно существующие понятия, переходя с одного языка на другой, но переносит элементы одной ЯКМ в другую, максимально сохраняя всю сопутствующую культурологическую информацию, а также прагматику дискурса (эмоции, экспрессию, оценочность). Переводчик, таким образом, призван установить максимально возможное соответствие между двумя глобальными знаками – двумя ЯКМ. При этом поня-

тие прагматики также глобализируется – мы говорим о субъектном отношении всего языкового коллектива к тем или иным участкам языковой картины [5].

Значительное количество публицистических текстов, с которыми работают студенты, по своему содержанию связаны с такими областями (участками) ЯКМ, как современные технологические и социально-психологические процессы и факты действительности (космонавтика, компьютеризация, сотовая связь, геновая инженерия, психология личности, психосоциальные особенности людей). Значительная часть вокабуляра данных лексико-семантических полей (ЛСП) относится к разряду, так называемой, безэквивалентной лексики и поддается переводу методами транскрипции, транслитерации, калькирования, описания. Пояснительный перевод в скобках или сноски является непременным условием в случае необходимости декодирования определенной культурологической информации. При работе с текстами, насыщенными лексикой подобной семантической направленности, оценочная прагматика кодирования и декодирования т.е. отношение носителей исходного и переводящего языка к процессу или явлению, как правило, совпадает.

Отметим, что в пределах одного и того же языкового коллектива могут существовать групповые (социальные, возрастные, этнические) отклонения, связанные с неодинаковой оценкой говорящими единиц языка, которые составляют определенный участок ЯКМ. При сопоставлении в процессе перевода, случаи подобного неодинакового отношения создают проблему *субъективно-групповой прагматики и интерпретации языкового знака* [6].

Одним из фрагментов англоязычной ЯКМ можно считать ЛСП наркомании, причем лексика подобной направленности довольно частотна в статьях,

публицистике, разного рода сообщениях, связанных с молодежной массовой культурой. Означенное английское ЛСП обладает обширной сленговой периферией, представляющей значительный интерес с точки зрения прагматики декодирования.

По лексическому значению английскую сленговую периферию можно условно «разделить на три группы:

1) эмоционально-экспрессивные слова с яркой образностью и вполне очевидной отрицательной оценочностью (*bad-grass, black-widow, brain-fired, bent-out, barb-freak*);

2) слова и словосочетания нейтральные или почти нейтральные с точки зрения оценочности (*African black, blue acid, snow, brother Ben, brown-weed, Asapulco-gold*);

3) слова и словосочетания с ярко выраженной положительной оценочностью или с положительными имплицитными семами (*angel dust, apple, banana, arctic explorer, blue-bird, an gel hair, free base*).

Номинации первой группы реализуют прагматическую установку общества на отрицательное отношение к данному явлению (e.g. “Man, you’re gonna get brain-burned using this stuff” – Парень, у тебя от этой дури все мозги сгорят!). Группы вторая и третья, безусловно, возникли «по другую сторону баррикад» – в среде наркоторговцев, наркодиллеров, самих наркозависимых. Нейтральная номинация или метафорическая номинация с очевидной положительной оценкой объясняется установкой на рекламу, на снятие боязни и опасений. В подобных случаях переводчику следует, по возможности, снять положительную оценочность,

используя *пояснения, компенсаторный перевод, или прибегнуть к такому семантико-прагматическому приему, как нейтрализация, а иногда – полная смена знака оценочной направленности*, (e.g.: «The place was full of Arctic explorers, trying to lose themselves in the snow» – Там было полно, обнюхавшихся «полярников», которым, похоже, здорово хотелось потеряться в кокаиновых «снегах»).

Казалось бы, мы нарушаем основное требование теории перевода – максимальное сохранение семантического и прагматического компонентов лексического значения единиц исходного языка. Однако, как показывает практика перевода публицистических текстов, переводчик должен в ряде случаев уметь адекватно интерпретировать условия коммуникации, вычислить приемлемость исходной лексической прагматики с точки зрения общечеловеческих моральных норм и принципов [6]. Собственно социально-групповая субъективная оценка может быть вовлечена в формулировку прагматических правил перевода и может оказывать влияние на практическую деятельность переводчика. Таким образом, под влиянием социокультурных, этических факторов так называемый «закон сохранения прагматики» при переводе публицистики правомерно дополнить следующим образом: *если конвенциональные установки носителей переводящего языка не согласуются с исходной прагматикой языковых единиц, переводчик имеет право поменять «знак» коннотации и, как следствие, скорректировать эффект прагматического воздействия на участников коммуникации.*

Список литературы

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. – М., 1975.
2. Ван-Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / пер. с англ., сост. В. В. Пе-

тров. – М., 1989
3. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка. – М., 1989.
4. Комиссаров В. Н. Теория перевода:

лингвистические аспекты. – М., 1990.

5. *Коротких Е. Г.* Переводческие компенсации как значимый фактор декодирования лексической и словообразовательной неологии в англоязычной картине мира // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 3. – С. 38–40.

6. *Коротких Е. Г.* Новое в англоязычной картине мира и некоторые аспекты практики перевода // Проблемы интерпретации в лингвистике и литературоведении: материалы II Филологических чтений. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2002. – С. 47–52.

7. *Кубрякова Е. С.* Языковое сознание и картина мира // Филология и культура: Те-

зисы международной конференции. – Тамбов, 1999. – Ч. 1. – С. 3–5.

8. *Сорокин Ю. А.* Введение в этнопсихоллингвистику. – Ульяновск, 1998.

9. *Швейцер А. Д.* Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. – М., 1998

10. *Яковлева Е. С.* Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени, восприятия). – М., 1994.

11. *Newmark P.* Paragraphs on Translation. – Multilingual Matters Ltd, 1993.

12. *Wierzbicka A.* Understanding Cultures through Their Key Words. English, Russian, Polish, German and Japanese. – Oxford University Press, 1997.

УДК 811.111

Л. Н. Кротова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

СИНТАГМАТИЧЕСКИЕ И ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В РАННЕЙ ЛИРИКЕ Н. ЗАБОЛОЦКОГО И ПРОБЛЕМА ИХ СОХРАНЕНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Статья посвящена вопросам перевода поэтических текстов на английский язык. Автор рассматривает парадигматические и синтагматические особенности лексики в ранней лирике Н. Заболоцкого и обращается к основным направлениям переводческих трансформаций при переводе текстов на английский язык. Особую сложность представляют индивидуально-авторские парадигмы.

Ключевые слова: парадигма, Н. Заболоцкий, ранняя лирика, перевод, английский язык.

The article dwells upon the question of translation of poetic texts into English. The author examines the paradigmatic and syntagmatic peculiarities of vocabulary in early lyrics of N. Zabolotsky and addresses the major areas of translation transformations in the translation of texts into English. The individual author's paradigms are the most difficult.

Прежде чем рассматривать проблему сохранения и перевода парадигм разных типов в ранней лирике Н. Заболоцкого на английский язык, представляется необходимым указать основные направления сложностей переводческой деятельности поэтических текстов, среди которых можно выделить следующие: перевод парадигм разных типов; перевод индивидуальных сочетаний слов.

Процесс перевода не является простой заменой единиц одного языка единицами другого, напротив, принимая во внимание специфику поэтических про-

изведений, переводчик должен хорошо ориентироваться в их особенностях для того, чтобы адекватно и точно передать содержание текста оригинала на язык перевода. Этот процесс включает передачу с русского языка на английский язык лексики, которая часто отсутствует в языке перевода, а поэтому переводчику нужно искать индивидуальные подходы к переводу поэтических текстов. Это особенно актуально при передаче ранней лирики Н. Заболоцкого с русского языка на английский язык, так как она часто содержит парадигмы разных

типов и авторские сочетания слов, отражающие внутренний мир и мировоззрение автора.

С.Ф. Гончаренко утверждает, что «поэтический перевод как и всякая разновидность перевода есть прежде всего событие (акт) межъязыковой и межкультурной коммуникации» [5]. Поэтический перевод может быть только целостным, ориентированным на всю поэтическую информацию, которая раскрывается в полной мере только в составе целостного текста. Именно поэтому все компоненты текста ранней лирики Н. Заболоцкого следует воспринимать как составляющие целостной системы, в которой каждый компонент выполняет определенную функцию.

С функциональной точки зрения могут быть рассмотрены текстовые парадигмы. В лирике поэта встречаются следующие виды парадигм: лексическая, словообразовательная, морфологическая, синтаксическая и другие. Следует отметить, что сохранение указанных типов парадигм в ранней лирике Н. Заболоцкого предполагает применение ряда переводоведческих трансформаций, использование которых дает возможность сохранить стилистическую окрашенность и экспрессивность текста оригинала и достичь адекватности при его переводе на язык перевода.

В работе Ю.М. Лотмана отмечается, что в ранней лирике Н. Заболоцкого присутствует четко представленная оппозиция верх-низ: «Всякое передвижение есть передвижение вверх или вниз. Движение характеризуется одной вертикальной осью» [2, с. 257]. Именно с помощью предикатов перемещения по вертикали Н. Заболоцкий организует эстетическое пространство в исследуемых поэтических произведениях, в результате чего удастся создать ассоциативную связь зла с понятием «низ», добра – с понятием «верх»: *Свернув в направлении к мосту, Он входит в ве-*

сеннюю глушь, Где сосны, склоняясь к погосту, Стоят, словно скопища душ. ... И в темном чертоге вселенной, Над сонною этой листвою Встают тот нежданно мгновенный, Пронзающий душу покой. [Н. Заболоцкий, «Прохожий»].

Для ранней лирики Н. Заболоцкого характерно использование глаголов перемещения по горизонтали и по вертикали, основанное на ассоциативной связи указанных предикатов с мотивами «свободы/несвободы», «гармонии/хаоса», «жизни/смерти» и т.д. Следовательно, подобная ассоциация отражает «авторское восприятие мира, его неудовлетворенность действительностью и стремление подняться над ней» [2, с. 76]. Кроме этого, в ранней лирике присутствует действие «механизм карнавального переворачивания» [4, с. 119], который, по замечанию А.В. Цепковой и А.А. Марцынишиной, выступает как сюжетообразующий и концептообразующий прием, позволяющий автору создать целую сеть карикатурных персонажей и образов.

В ранней лирике Н. Заболоцкого присутствуют индивидуальные лексико-семантические языковые парадигмы, ориентированные на выполнение авторских задач. Например, рассматривая использование глаголов однонаправленного перемещения в пространстве в ранней лирике Н. Заболоцкого, следует отметить, автор предпочитает использовать глаголы с замещенной позицией «качество движения»: *Колыхаясь еле-еле Всем ветрам наперерез, Птицы легкие висели, Как лампы среди небес.* [Н. Заболоцкий, «Птицы»]. *Прозрачным пламенем своим окружено, Восходит солнце медленно и вяло.* [Н. Заболоцкий, «Ещё зоря не встала над селом»].

В исследуемой ранней лирике Н. Заболоцкого также часто встречается использование глаголов с позицией «направление перемещения», что является довольно характерным для поэтических

произведений автора: *Я отправлюсь в путь-дорогу...* [Н. Заболоцкий, «Зелёный луч»]. *Улетела б прямо в дверь я, Бросилась в ковыль я!* [Н. Заболоцкий, «Ещё заря не встала над селом»]. Также отмечается смещение акцента на характеристику места действия в ранней лирике Н. Заболоцкого с помощью использования в стихотворениях указательных наречий, таких как тут и там и т.д.: *Лучше б выросли сады Там, где слышен моря вой.* [Н. Заболоцкий, «Вопросы к морю»].

Следует отметить, что использование глаголов с позицией «способ движения» представлено незначительно в исследуемых стихотворениях Н. Заболоцкого: *Как открывается заржавевшая дверь, С трудом, с усилием, – забыв о том, что было...* [Н. Заболоцкий, «Встреча»]. *Так растет человеческой дружбы зерно, Так в январской морозной пыли Два могучие сердца, сливаясь в одно, Пламенеют над краем земли.* [Н. Заболоцкий, «В тайге»]. Использование указанных предикатов способа движения, характера движения, направления движения и места действия дает возможность автору поэтического произведения создать необходимую ассоциативную связь у реципиента, а также позволить увидеть происходящее в стихотворениях глазами их автора.

С точки зрения синтагматики, следует отметить, что в ранней лирике Н. Заболоцкого встречается широкое использование индивидуальных авторских сочетаний лексических единиц. Синтагматические отношения связи слов в контексте поэтических произведений данного автора определяются сочетательной способностью слов (валентностью) и закреплены языковой системой русского языка: *Вгрызается в сердце тоска мне.* [Н. Заболоцкий, «Башня Греми»]. Необходимо отметить, что в приведенном выше примере из стихотворения Н. Заболоцкого «Башня Греми»

встречается словосочетание «*тоска вгрызается*», что представляет собой авторское высказывание с целью описания внутреннего состояния и переживаний героя поэтического произведения.

Индивидуальный авторский стиль ранней лирики Н. Заболоцкого характеризуется использованием стилистически окрашенных словосочетаний. В большинстве случаев они основаны на определенных стилистических приемах, таких как метафора, метонимия, персонификация, сравнение и т.д. Например, *И вот, тарелки оседлав, Бокалов бешеный конклав Зажегся, как паникадило* [Н. Заболоцкий, «Вечерний бар»]. В русском языке глагол перемещения (движения) «*спадать*» используется в значении «плавно опускаться, ниспадать; не держаться на чем-либо, падать (из-за большего, чем нужно размера)». В следующем примере Н. Заболоцкий использует данный глагол в сочетании с существительным «*народ*», чтобы описать состояние людей, которые под действием спиртного не могут «держаться на ногах», в результате чего они падают с лестницы: *Звеня серебряной цепочкой, Спадает с лестницы народ, Трещит картонною сорочкой, С бутылкой водит хоровод.* [Н. Заболоцкий, «Вечерний бар»].

В ранней лирике Н. Заболоцкого часто используется глагол «*греть*», которое означает «издавать громкие, резкие, раскатистые звуки; грохотать» в русском языке. В стихотворении «Футбол» автор использует словосочетание «*гремят колена*», чтобы показать состояние форварда, который волнуется, ожидая передачи мяча. С помощью данного высказывания автору поэтического произведения удастся описать внутреннее состояние футболиста и передать его с помощью лексических единиц русского языка: *В душе у форварда пожар, Гремят, как сталь, его колена, Но уж из горла бьёт фонтан,*

Он падает, кричит: «Измена!» [Н. Заболоцкий, «Футбол»].

Имена существительные, обозначающие абстрактные явления, «луч» и «огонь» используются в ранней лирике Н. Заболоцкого в метафорическом значении с целью более экспрессивного и эмоционального описания происходящего во время свадьбы. Таким же образом автор поэтического произведения использует авторские словосочетания «*хлещет длинный луч*» и «*огонь раскинулся*». Под глаголом «*хлестать*» в русском языке подразумевается «с силой ударяться, биться обо что-либо; идти сильной струей (струями); вырваться потоком, фонтаном и т.п.» [6], тогда как глагол «раскинуться» означает «расположиться на широком пространстве, протянувшись в разных направлениях» [6]: *Сквозь окна хлещет длинный луч, Могучий дом стоит во мраке. Огонь раскинулся, горюч, Сверкая в каменной рубаше.* [Н. Заболоцкий, «Свадьба»].

Таким образом, проведенный анализ синтагматических особенностей лексических единиц, использованных в ранней лирике Н. Заболоцкого указывает на то, что автор поэтических произведений часто использует глаголы и имена существительные в переносном значении с целью придания тексту большей экспрессивности и эмоциональности. С помощью различных стилистических приемов ему удается создать более выразительные образы предметов и героев стихотворений, что дает возможность реципиенту более подробно представить описываемые события, используя свое воображение и ассоциации.

С точки зрения И.А. Везнер, передача авторских образов требует от переводчика правильной интерпретации актуализированной части коннотативного значения и последующего ее верного выражения на другом языке. Образное значение слова может включать едва уловимые оттенки, имеющие тем не

менее высокую значимость в авторской картине мира [1, с. 58-59]. И поэтому даже малейшее игнорирование нюансов значения образных средств может при переводе привести к значительным смысловым искажениям и потерям. В качестве примера передачи коннотации поэтического текста можно рассмотреть стихотворение «Искусство» (1930) Н. Заболоцкого и его перевод на английский язык, выполненный Р. Туровским в 2004 году.

В стихотворении «Искусство» (1930) Н. Заболоцкого встречается морфологическая парадигма падежа, которая понимается как система словоформ, отражающая реализацию грамматических категорий. Например, слова «лес» – «леса» переводятся на английский язык с помощью эквивалентного перевода как “forest” с учетом специфики языка перевода: *Собрание таких деревьев образует лес, дубраву. Но определенье леса неточно, Если указать на одно формальное строенье.* [Н. Заболоцкий, «Искусство»]. *A congregation of such trees makes up a wood, a forest, a grove. But the definition of a forest is imprecise. When we point out just its formal structure.* [Р. Туровский, “Art”]. При переводе словообразовательной парадигмы, представляющей собой совокупность производных слов (дериватов) от одной основы, как правило, используется прием эквивалентного перевода. Например, существительное «*дерево*» и прилагательное «*деревянный*» переводятся как “tree” и “wooden” соответственно: *Дерево растёт, напоминая естественную деревянную колонну.* [Н. Заболоцкий, «Искусство»]. *A tree grows, reminiscent of a natural wooden column.* [Р. Туровский, “Art”].

Лексическая парадигма является объединением слов, которые противопоставлены по общему семантическому признаку. К ним относятся антонимы, омонимы, паронимы, синонимы, груп-

пы, семантические поля и т.д. Например, противопоставленные глаголы «*строить*» и «*рубить*», а также прилагательных «*смертный*» и «*живущий*», переведены следующим образом: *Кому он из смертных понятен, Кому из живущих доступен, Если забудем человека, Кто строил его и рубил?* [Н. Заболоцкий, «Искусство»]. *To whom of the mortals would it be intelligible, To whom of the living would it be accessible, If we forget a man, Who had it cut and built.* [Р. Туровский, “Art”]. Приведенный пример показывает, что при переводе указанных глаголов «*строить*» и «*рубить*» и прилагательных «*смертный*» и «*живущий*» также используется прием эквивалентного перевода, так как он дает возможность сохранить экспрессивность текста оригинала и достичь адекватности при его передаче на язык перевода.

Таким образом, следует отметить, что перевод парадигм разных типов в исследуемой ранней лирике Н. Забо-

лоцкого характеризуется использованием в большинстве случаев приема эквивалентного перевода, так как он дает возможность достичь адекватности при передаче поэтического текста и сохранить заложенную автором экспрессивность и эмоциональность.

Проведенный анализ поэтических произведений Н. Заболоцкого позволяет говорить о том, что она представляет собой сложную авторскую систему. Именно поэтому ее перевод с русского языка на английский язык является довольно сложной задачей и требует от переводчика глубоких знаний указанных языков и владения семантической концепцией текста в целом. Перевод ранней лирики поэта представляет особую сложность, так как она характеризуется присутствием окказиональных семантических компонентов, в которых заложен глубокий мифологический подтекст и присутствуют межтекстовые связи.

Список литературы

1. Везнер И. А. Перевод образной лексики: Когнитивно-дискурсивный подход: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2015. – С. 58–59.

2. Кротова Л. Н. Элементы идиолектной семантики в ранней лирике Н. А. Заболоцкого и проблемы перевода поэтического текста на английский язык: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2011. – 198 с.

3. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста // О поэтике и поэзии. – СПб.: Искусство, 1996.

4. Цепкова А. В., Марцынишина А. А. Презентация лингвокультурного концепта личности «Тони Блэр» в романе С. Таунсенд «Номер Десять» // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания

иностраных языков: материалы Международной научно-практической интернет-конференции (г. Новосибирск, 1–29 февраля 2016 г.). – Вып. 10 / под ред. Е. А. Костиной. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – С. 119–124.

5. Гончаренко С. Ф. Поэтический перевод и перевод поэзии: константы и вариативность [Электронный ресурс] // Тетради переводчика. – М.: МГЛУ, 2006. – URL: <http://orus.slavica.org/node/1734> (дата обращения: 20.01.2015).

6. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/278642> (дата обращения: 20.12.2016).

УДК 811.111

Л. Н. Кретова*(Новосибирский государственный педагогический университет)***ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ**

Статья посвящена проблемам перевода поэтических текстов на английский язык. Автор рассматривает особенности лексики в ранней лирике Н. Заболоцкого и обращается к основным направлениям переводческих трансформаций при переводе текстов на английский язык.

Ключевые слова: поэтический текст, Н. Заболоцкий, перевод, семантика, английский язык.

The article dwells upon the question of translation of poetic texts into English. The author examines peculiarities of vocabulary in early lyrics of N. Zabolotsky and addresses the major areas of translation transformations in the translation of texts into English.

До настоящего времени парадоксом остаются слова по поводу такой характеристики всякого перевода художественного текста с одного языка на другой, как его разрушительность. Говоря же о смысле текста, который только и можно перенести из одного естественного языка в другой, можно отметить, что происходит «принижение» перевода, что создает изначально установку на невозможность перевода в принципе, и невозможности перевода поэтического текста на другой язык, в частности. Именно поэтому есть необходимость обратиться к основным проблемам перевода поэтического текста на примере лирики Н. Заболоцкого.

Уникальным свойством репрезентировать смысл текста обладают экспликанты концептосферы текста, к которым относятся экспликанты, семантически однозначно и гармонично встраивающиеся в устойчивые («традиционные») способы концептуализации результатов восприятия окружающего бытия, собственные речевой и внеречевой (общей) ментальности именно данного этноса. Экпликанты становятся носителями «ключевых смыслов» в коммуникации, следовательно, их сохранение становится одной из самых значительных проблем сохранения эквивалентности в переводе по факту восстановления не только лингвистического, но и экстралингвистического контекста ком-

муникации текста языка оригинала. Например, ряд ключевых лексем русского языка типа «воля», «дали дальние», «путь-дорожка», «соборность» и т.д. сохранить при переводе чаще всего возможно только контекстно. Аналогично такие лексемы английского языка, как “common sense”, “to be failed”, “malfunction”, “gentleman”, “to be wormer”, “to face on”, “home”, “inaccessibility”, “forthcoming” на русский язык переводятся часто многообразно и весьма многозначно.

Таким образом, в самом общем виде реализация задачи переводчика поэтического текста может быть определена как процесс последовательного развертывания ряда основных стадий:

1. Селекция и фиксация концептов в тексте языка оригинала.
2. Анализ смыслового содержания выделенных концептов текста языка оригинала.
3. Выбор средств трансляции выделенных смыслов в текст иностранного языка.
4. Оптимизация сохранения особенностей лингвистического и экстралингвистического формирования концептов языка оригинала в переводе
5. Адаптация в тексте перевода транслируемых смыслов концептов оригинального языка к лингвистической ментальности носителей иностранного языка.

Дополнительные проблемы перевода текста поэтического произведения могут быть определены как нижеследующие:

6. Селекция и фиксация языковых средств, используемых автором текста языка оригинала для воплощения своего авторского замысла и стиля.

7. Разработка общей стратегии перевода и тактики перевода отдельных значимых для автора языковых средств текста языка оригинала.

8. Определение перечня переводческих трансформаций и компенсаций переводческих лагун при переводе значимых для автора реалий (безэквивалентной лексики) текста языка оригинала.

9. Определение стилистически и семантически значимых ориентиров детерминации и предпочтений (выбора) языковых средств трансляции авторского идиостиля в тексте языка оригинала.

10. Семантическая и стилистическая адаптация текста иностранного языка для иноязычного читателя.

Художественное пространство поэтических текстов Николая Заболоцкого организовано по принципу противопоставления двух миров и присущее большинству поэтических произведений этого автора, что ставит переводчика перед необходимостью решения целого ряда специфических проблем, связанных с воплощенными в языке оригиналов атрибутами демаркации «мира верха» и «мира низа» для англоязычного читателя.

Аналитические процедуры прояснения и уточнения смыслового наполнения лексических репрезентантов основных сем внутри данного конкретного текста должны ориентировать переводчика не только на контекстную, но даже и на экстратекстовую детерминацию, представление о которой должно быть сформулировано по результатам изучения всего стихотворного творчества данного автора как целого, где эти определяющие семы позиционируются

как проходящие сквозной нитью через множество текстов, через сюжетно выделяемые и объединяемые некоторой метатематикой или метапроблематикой поэтические сборники или поэтические циклы стихов.

В том случае, если неперенесенные акценты перевода сохраняются только в ориентациях на контекстные или лексико-семантические средства организации текста иностранного языка, переводчик тем самым значительно увеличивает риск обеднения текстом такого перевода всей широты и глубины ассоциативного поля, потенциально формируемого в лоне читательского восприятия во время чтения перевода. Тем самым, полное или частичное отсутствие компетенции в отношении всестороннего, исчерпывающего знания всего поэтического универсума автора оригинального текста, крайне осложняет заключительные этапы организации взаимосвязанного по стадиям процесса перевода в самом его конце, то есть, – именно на тех стадиях, которые связаны с процессами адаптации текста перевода для восприятия не только мыслей, но и чувств, чаяний, ожиданий и тревог поэта (то есть, по большей части, – метасемантики) иноязычным читателем.

Тончайшие смысловые оттенки и нюансы, не перенесенные в текст иностранного языка, но остающиеся в тексте исходного языка, формируют метасемию, обращенную часто не к вербальному восприятию и вербальному интеллекту читателя перевода, а апеллирующую к тем ассоциативным уровням и порядкам, которые образуют часто неосознаваемые, бессознательные уровни этих процессов, по определению детерминированных экстралингвистикой, общей культурой социального бытия читателя. Если для беспереводного текста эта эквивалентность метасемии сохраняется, то для иностранного читателя перевод русского текста должен адаптировать

переводчик. В том же случае, если переводчик принадлежит к лингвокультуре переводного языка, для него всегда сохраняется частично или полностью риск не заметить эту метасемию и образующий ее метасинтаксис, что в результате приводит к общей семантической редукции и последующему сужению потенциального эмоционально-смыслового горизонта восприятия всей полноты исконной семантики оригинального текста, не перенесенной в перевод, иноязычным читателем.

Поиски путей решения этого вышеозначенного и часто возникающего соответствия невероятно трудны, поскольку почти что исключительно детерминируются, во-первых, особенностями конкретной переводческой ситуации, и, во-вторых, общими особенностями характера всего художественного творчества данного автора как единого целого. Центральные оппозиции, формирующие поэтический мир данного автора, зачастую могут быть обозначены в тексте с помощью таких лексических единиц русского языка, которые по преимуществу выбираются автором из лексических полей русского языка по следующим свойствам: многозначность (потенциальный полисемантизм); потенциальные возможности инверсии семантики; потенциальные возможности метафоризации; потенциальные возможности использования лексики для создания как грамматически нормативных структур, так и аграмматизмов; организация полистилистики посредством синтаксически неоднозначной импликации одних и тех лексических структур в разные по стилю фрагменты в интертексте и т.д.

Каждая этническая, традиционная народная лингвокультура почти неизбежно создает «эндемичную» лексику, которая при переводе в другие естественные языки остается безэквивалентной. В случае появления полисе-

манов в текстах оригинала возникает необходимость организации процессов координации и субординации семантем разных уровней и разных степеней общности между собой. Следуя не только за мыслью, но и за чувством автора текста, читающий на языке автора может осуществить это следование в том направлении, которое покажется ему наиболее вероятным. Иноязычному же читателю такую траекторию и такую последовательность должен подсказать переводчик.

По мнению У.Л. Кшенювской и А.В. Стародубцевой, в случае, если переводчик имеет дело с лексическими единицами одного языка, не имеющими эквивалентного значения в виде слова в другом языке, данные единицы будут выступать абсолютными лакунами и их значение может быть передано лишь описательно, например, на фразовом уровне [3, с. 154], что и происходит при переводе поэтических текстов Н. Заболоцкого. Обозначим основные направления сложностей переводческой деятельности тестов поэта: перевод индивидуальных авторских смыслов; перевод символически значимых компонентов текста; перевод мифологем; перевод «Столбцов» как целостного образования собственной геометрией и композицией; перевод аллюзивных связей текстов «Столбцов».

С точки зрения Л.Н. Кретовой, исследование вербализованных и невербализованных мифологем в ранней лирике Н. А. Заболоцкого позволяет интерпретировать тексты поэта в рамках неомифологической традиции, что обеспечит глубинное понимание текстов поэтических произведений [1, с.141]. Обратимся к ключевой мифологеме – названию сборника «Столбцы». В переводе Вайсборта «Столбцы» звучат как «Columns», что дословно звучит как «столбцы, колонки». В переводе Кристофера Р. Фортьюна «Столбцы» переведены

как «Scrolls», что дословно звучит как «свитки».

Существительное “columns” имеет следующие значения: 1) колонна – column foot; 2) поддержка: He did not require a religion to be the column of society. – Он не требовал, чтобы религия была опорой общества. Синоним: support 1; 3) столб(ик) (воды, воздуха): column of mercury – столбик ртути (в термометре); 4) столбец, колонка, графа; 5) рубрика, раздел (в газете, журнале); 6) колонка; обзор постоянного комментатора в газете: gossip column – колонка светской хроники. M. Temple was in charge of the “Men and Matters” column. – М. Темпл отвечал за колонку «Люди и дела»; 7) позвоночный столб, позвоночник. Синоним: spine; 8) Колонна: column of route – походная колонна; 9) строй кильватера.

Существительное «scroll» имеет следующие значения: 1) а) свиток (с текстом); манускрипт в виде свитка. Синоним: roll; б) уст. письмо, послание; в) уст. скрижали; список, перечень; г) геральд. лента с девизом; д) небольшой флаг, вымпел; 2) а) росчерк, завиток (обычно в подписи); б) архит. волюта, завиток; 3) а) спираль; б) тех. плоская резьба.

В первом случае при переводе Д. Вайсборта мы имеем дело с реализацией четвертого значения, но вместе с тем многозначность слова «column» позволяет соотнести семантику названия сборника Н. Заболоцкого и с вертикальной направленностью, и с колонной как архитектурным элементом, и с семантикой поддержки, что актуально для русской лексемы. Но значение «столбец, колонка» не является прямым в данной лексеме, хотя и связано с издательской деятельностью. Именно сходство с колонной и определило название газетного столбца, но для нас как носителей языка семантика газетного столбца не является идеально точной, так как утра-

чиваются другие смыслы слова, в частности, мифологический подтекст. Поэтому данное название, хотя и отсылает нас к текстовой составляющей художественного произведения, не отражает полноты авторского замысла именования сборника.

В переводе Кристофера Р. Фортьюна актуально первое значение – свиток с текстом, манускрипт. В этом значении при актуализации текстовой составляющей значения присутствует еще один компонент – культурологическая значимость. Манускрипт – древняя рукопись, то, что представляет ценность для человечества. В этом смысле автор ближе подходит к семантике русского названия, хотя и утрачивает некоторые актуальные для Заболоцкого составляющие.

«Столбцы» с точки зрения семантики русского языка это маленькие столбы, это основа мироздания (аналог мирового древа). Но словарь С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой дает несколько еще одну трактовку данной лексемы: старинный документ в виде свитка из подклеенных листов. Таким образом «свиток» в трактовке Кристофера Р. Фортьюна более точно передает содержание лексической единицы, при этом мифологическая семантика не сохранена.

По замечанию И. Ложилова, в композиции сборника «Столбцы» в редакции 1929 года Заболоцкий воспроизводит определенную структуру: сборник состоит из 22 столбцов, каждый из которых возникает в результате «развития « буквы, «спустившейся» в субкультуру посредством эквиваленции с картой Великих Арканов Таро [2]. Именно поэтому перевод «Столбцов» необходимо осуществлять с учетом специфики пространственности и темпоральности этого целостного образования.

Атрибуты пространственности и темпоральности в поэтических текстах Николая Заболоцкого часто возникают как

артефакты процессов демаркации (не всегда отчетливой) полюсов основных смыслообразующих оппозиций, формирующих общую структуру его поэтического универсума. Если для русскоязычного переводчика остаются в рамках понимания не только смыслы, но и метафорические субсмыслы нестандартно образованных сочетаний пространственной и темпоральной лексики преимущественно субъектно–предикатной структуры (например, в парах «верх – низ» и «движение – неподвижность»), то

для англоязычного переводчика все то же самое остается семантически валидно лишь по факту невыхода за пределы грамматической нормы, либо по факту общей литературоведческой компетенции данного переводчика в сфере всего художественного творчества поэта.

Таким образом, проблематика перевода поэтического текста становится областью не столько и не только языковой, сколько ментальной и этнокультурной, затрагивающей всю структуру поэтического универсума.

Список литературы

1. Кретова Л. Н. Мифологическая составляющая образа воды в ранней лирике Н. Заболоцкого и проблемы перевода поэтического текста на английский язык // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 6 (16). – С. 140–147.
2. Лоцилов И. Е. Феномен Николая За-

болоцкого. – Хельсинки, 1997.

3. Кишеновская У. Л., Стародубцева А. В. Языковые лакуны в публицистическом тексте и способы их элиминирования в процессе перевода // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (32). – С. 154–166.

УДК 811.161.1 '42

U. L. Kshenovskaya

(Novosibirsk State Pedagogical University)

PUNS IN ADVERTISING DISCOURSE: COGNITIVE ASPECT

Статья направлена на рассмотрение когнитивных механизмов юмора в рекламном дискурсе (а именно каламбуров в рекламных слоганах). Создание и интерпретация юмора подразумевает сложные когнитивные процессы, в ходе которых в результате интегрирования стимулов двух исходных доменов возникает когнитивный диссонанс, вызванный двойственностью и противоречивостью исходных стимулов.

Ключевые слова: реклама, дискурс, каламбур, юмор, когнитивный, информация.

The present paper aims at studying cognitive mechanisms that are used to trigger the humorous challenge caused by verbal humour (more specifically, punning) in advertising discourse. Humour creation and interpretation involves a complex processing, where the integration of two input spaces results in a cognitive clash, triggered by ambiguity and incongruity of the input stimuli.

Introduction

The Internet has revolutionised communication world. With the rise of social networks companies have access to a far wider range of consumers' interests, preferences and needs. However, the latter may not necessarily align perfectly with

those of marketers, as companies are not involved in the process of direct communication with their target audience. To communicate effectively and efficiently, marketers need strategies that are proven to increase customer engagement and satisfaction. Advertising, the ultimate goal of

which is to promote a product, persuade a potential consumer to purchase it and generate loyalty, offers models, where the degree of consumer involvement is expected to influence the amount and the quality of the consumer's cognitive response. Involved consumers are more likely to process information more actively. These cognitive evaluations can be directed toward the relevance and persuasiveness of the advertisements content [1].

Hence, advertising performs two functions – informative and persuasive. While informative advertising provides facts about a product, persuasive advertising involves a potential consumer into an emotional or cognitive game. Thus, advertising efforts are focused on triggering emotional or cognitive satisfaction, which, in many cases, is achieved through humour. In these terms, puns as play on words are an expeditious way to do so.

Advertising Discourse

As A. Goddard states in 'The Language of Advertising', the central idea of advertising is that there is a certain conscious intention behind the text, with the aim of benefiting the originator materially or through some other less tangible gain, such as enhancement of status or image [5, p. 7]. Therefore, the purpose of advertising, which is usually defined as selling, may be selling both material and non-material things, i.e. ideas or even ideology. In its turn, society ideology is quite a stable system, which is based on the hierarchy of values. The latter include three constituents: archetypes (values from the past), stereotypes (values of today) and ideals (values of the future). These are the values that the advertising deals with.

Advertising has long ceased merely informing people about products and services. Its main function is persuasive, i.e. manipulating a potential consumer into buying more. It often happens that persuasive function of advertising discourse transforms into urging. In that case advertisement is oriented not only to the conscious but to the

subconscious of the recipient and the means that are used are not logically grounded arguments supported by facts but emotional or cognitive triggers.

It should be noted that persuasive potential is optimal when text and image ('icon') are used together in the advertisement. Therefore, almost all the advertisements are creolised texts, as they have two heterogeneous components: verbal (text) and non-verbal, or iconic – a picture, a painting, a scheme, a diagram, etc. [9].

It should also be noted that textual information is perceived linearly. However, more effort is required to process the same information from image. Even more so if there is incongruity or ambiguity of meanings in the information presented. This advantage, which seems to be slight at first, of putting a recipient into a confused state and making him think in a different pattern plays a crucial role in successful marketing.

Advertising In Terms of Conceptual Blending Theory

Conceptual blending is described by G. Fauconnier and M. Turner as a general and basic cognitive process that operates in a wide variety of conceptual activities, including categorization, counterfactual reasoning, analogy, etc. [4].

Blend in advertising discourse involves two input spaces: a contextual space (information received from senses) and a background space (information stored in long-term memory, to which advertisers implicatively appeal). Instead of involving mappings from one domain to another, selected information is projected from both input spaces to the blended space where it is integrated. The background space presents the background knowledge, prior experiences, values and beliefs of the recipient. Those structures are well-established in the minds of native speakers. The contextual space contains the text and the iconic image of an advertisement. The blended space does not simply involve the combination or mixing of the two input spaces but forms a middle space set up for

cognitive purposes.

Humour In Terms Of Congruity Theory and Conceptual Blending Theory

Having processed the material available in both domains the recipient encounters a contradictory effect. Incongruity triggers the humour challenge through surprise. Recipients construct received information in a sequential way, providing linear ranking of its members. Thus, recipients have certain anticipatory hypotheses about the utterance they process. The incongruity arises out of 'expectancy violation', when consumers anticipate linear development of the utterance and suddenly discover abrupt deviation from it. It is incongruity in the sense that Elpers [2] and later Leonard, Warren and McGraw described as 'occurring when one perceives something that does not match their expectations or is inconsistent with their beliefs' [7, p. 795]. As soon as violation is detected, the recipient leaps into re-processing inputs from both spaces. Thus, humour has a significant ef-

fect on cognitive processing as it requires extra cognitive effort from the recipient. This extra effort helps to maintain attention, heighten awareness and brings emotional and cognitive satisfaction. Information stored this way fades more slowly from the memory.

The ability of human mind to process information simultaneously, be it the input gathered from the senses or prior information stored in the long-term memory, and re-process it when incongruity occurs is thus widely exploited by advertisers.

Sample Analysis

These mechanisms are exploited by advertisers through puns, inducing the perception of incongruous. Puns depend on similarity of form, due to the homonymous, polysemous or panonymous relationships of words, and disparity of meaning. Humour is triggered through incongruity and relies on confusion the reader encounters when he reaches the punchline of the utterance, as in Figure 1:

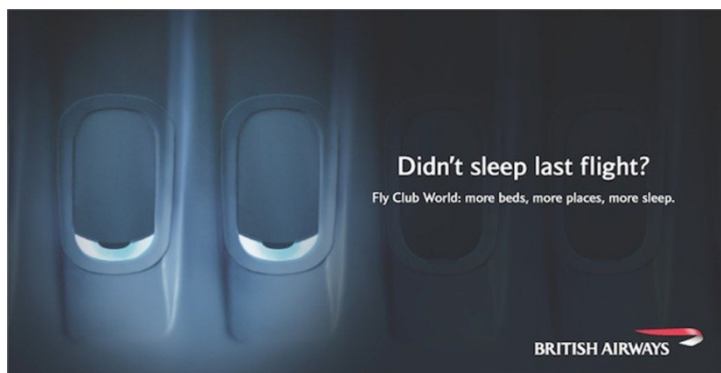


Figure 1. British Airways Ad Slogan

Let us have a closer look at the sample above.

(1) British Airways: Didn't sleep last flight?

The linear perception of the text allows for the message to be read in an anticipatory way, as triggers from input space 1 (the contextual information containing words *sleep* and *last*, as well as negation *didn't* and the syntactic structure of an informal question, supported by the iconic

image of *subdued light*) turn the process of perception into a set of anticipatory hypotheses, based on the recipient's prior linguistic and ontological experience, i.e. input space 2. The anticipatory hypotheses the recipient constructs in his mind are based on the principles of logics and are strongly supported by the syntactic and semantic structures of a given language. Hence, the recipient anticipates the upcoming material and expects it to proceed

along the lines he has already constructed in his mind (a).

Model:

Didn't sleep last (a) NIGHT?

Didn't sleep last (b) FLIGHT?

However, what follows in the form of a paronymous pun (b) denies it (a). The recipient is left with no time to adjust to the abrupt departure from his expectations. Any logical implications are no longer relevant, bringing (a) and (b) into conflict.

Another example presented below involves the use of a homonymous pun operating on the same principles.

(2) Sleepy's: For the rest of your... life

Model:

For the rest of your (a) BODY

For the rest of your (b) LIFE

Sleepy's mattress store used this slogan in its theme song not only promoting a product and persuading a potential consumer to buy Sleepy's products, but generating loyalty of its potential consumers. Just because the company sells mattresses, the recipients immediately reads the trigger rest as something that he has a rest on. Thus, he develops a model, a construct in his mind based on his observations and prior experience, that channelises the ways in which

he anticipates the upcoming material. However, what follows brings confusion as it challenges his construct. Life acts as a trigger for incongruity to occur, thus bringing a cognitive shift from the first script (a) to the second (b). The recipient re-processes the first trigger rest and re-reads it in the figurative meaning (for the rest of one's life), resolving incongruity, thus, comprehending and appreciating humour.

Conclusion

This all given, humour, namely puns, can be used to influence perception and cognition of consumers, manipulating them into buying things or services they would not otherwise want. The present paper is far from suggesting that humour is used in ad slogans on purely cognitive grounds. There are other mechanisms and factors involved: social, pragmatic, psychological, etc. However, this question needs further investigation and clarification. Currently, the main obstacle is providing experimental evidence that advertising content significantly affects demand and quantifying the long-term effects of advertising on consumers' decisions to buy or stay loyal. We see this as an important direction for future research.

Список литературы

1. *Buchholz L. M., Smith R.E.* The Role Of Consumer Involvement In Determining Cognitive Response To Broadcast Advertising // *Journal of Advertising*. – 1991. – № 20 (1). – P. 4–17.
2. *Elpers J. L.C., Mukherjee A., Hoyer W.D.* Humor in Television Advertising: A Moment-To-Moment Analysis // *Journal of Consumer Research*. – 2004. – № 31 (1). – P. 592–598.
3. *Fairclough N.* *Analysing Discourse*. – London: Routledge, 2003. – 270 p.
4. *Fauconnier G., Turner M.* *The Way We think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. – New York: Basic Books, 2002. – 464 p.
5. *Goddard A.* *The Language of Advertising*. – Routledge, London and New York, 2001. – 145 p.
6. *Jorgensen M.* *Discourse Analysis as Theory and Method*. – London: Thousand Oaks; New Delhi: SAGE Publications, 2002. – 229 p.
7. *Leonard B., Warren C., McGraw A. P.* Make a Funny: Humor Production and the Benign Violation Theory // *Advances in Consumer Research*. – 2011. – Volume 38. – P. 795–796.
8. *Matheson D.* *Media Discourses. Analysing Media Texts*. – Maidenhead: Open University Press, 2015. – 219 p.
9. *Sorokin Y. A.* *Creolised Texts and Their Communicative Function* // *Optimisation of Speech Persuasion*. – Moscow: Science, 1990. – P. 180–186.
10. *Sperber D., Wilson D.* *Pragmatics, Modularity and Mind-Reading* // *Mind & Language*. – 2002. – № 17. – P. 3–23.

УДК 811.512.155

Н. Н. Курпеико*(Новосибирский государственный педагогический университет)*

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ШОРСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

Статья посвящена изучению лингвистических особенностей систем шорского и русского языков. Лингвосопоставительный билингвизм является основой для методики преподавания родных и иностранных языков

Ключевые слова: шорский, русский язык, билингвизм, категория, двуязычие.

This article deals with the study of linguistic systems of Shor and Russian languages. Linguo-comparative bilingualism is essential for methods of teaching native and foreign languages.

Главной целью исследования является описание, сравнение 2-х языковых систем, чтобы предотвратить интерференцию в шорской и русской речи шорских школьников.

Положение общей лингвистики о единстве языка и речи как двух взаимосвязанных, но разноплановых явлениях приводит к выводу о необходимости обучения как лингвистической, так и коммуникативной компетенции с разграничением методов их обучения. *Лингвистическая компетенция* означает «способность понимать (продуцировать) не ограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаний». Она дает базу для сознательного пользования языком и самоконтроля. Под *коммуникативной компетенцией* понимается «способность осуществлять речевую деятельность, реализуя речевое поведение, адекватное по целям, средствам и способам различным задачам и ситуациям общения» [1]. Следовательно, учебный процесс должен строиться в виде цепочки *учебно-коммуникативных задач*, решение которых требовало бы от детей использования целого комплекса языковых знаний и умений.

Безграничность языка означает необходимость количественного и качественного *отбора языкового материала*, определяемого целями обучения,

количеством учебных часов, контингентом учащихся и другими факторами.

Дифференциация понятий языка и речи ведет к разграничению их *единиц*. В первые входят единицы различных подсистем языка: фонетической (фонемы), морфологической (морфемы) и т.д.

Дети должны усвоить, что нарушение в речи языковых норм ведет к неграмотности и даже непониманию ее другими членами данного языкового коллектива. Поэтому методика обучения родному языку с первых уроков должна уделять большое внимание формированию нормативной литературной речи младших школьников [2, с. 10].

При обучении родному языку как второму большое значение приобретает вопрос взаимодействия систем контактирующих языков с позиций формирования *двуязычия (билингвизма)*. Обучение родному языку как второму связано с формированием учебного субординативного, продуктивного двуязычия с опорой на данные *сопоставительной лингвистики шорского и русского языков* [3].

Результаты сопоставительного анализа систем шорского и русского языков, в основу которого был положен «типологический паспорт языка» В.Д. Аракина. Одновременно с типологическими различиями двух языков отмечаются внутрисистемные особен-

ности самого шорского языка [4,5,6].

В нашем случае речь идет о двух типологически разных языковых системах. Русский язык – это флективно-фузионный, суффиксально-префиксальный язык с сильно развитым согласованием; шорский – агглютинативный, аффиксальный язык с сильно развитым примыканием.

Сопоставление языковых систем шорского и русского языков было проведено на уровне всех подсистем, а его результаты используются в методике обучения шорскому языку.

На фонетико-орфографическом уровне сделаны выводы как о различиях в количественном и качественном составе фонемного инвентаря, так и о различиях имеющих оппозиций.

Отличия *структуры и состава слога* в шорском языке от русского: 1) наличие слогов с удвоенной гласной – СГГС (*кыы-рыш, наа-ла*), ГГС (*аак, иир*) и др.; 2) употребление не более одной согласной в препозиции к вершине слога (*кичиг, кас*); 3) допустимость скопления согласных фонем до трех, но только не в начале слова: *айт-ча*; 4) возможность представления слоговой структуры Г как монофтонгом, так и дифтонгом: *у-зан* = «мастерить», *ы-гый* «тугой», *ай* «месяц», *куй* «пещера».

На морфологическом уровне различия двух языков более существенны. Отличия падежной системы шорского языка от русского: 1) семь падежей; 2) примерно одинаковые падежи – основной (русс. – именительный), притяжательный (русс. – родительный), направительно-дательный (русс. – дательный), винительный; 3) другие падежи: совместно-орудный, исходный, местно-временной; 4) каждый падеж (кроме основного) имеет несколько вариантов своего аффикса; 5) оформление винительного падежа не зависит от одушевленности – неодушевленности (как это в русском языке). Предложная си-

стема в шорском языке отсутствует.

Категория рода в шорском языке отсутствует.

Категория числа шорского языка имеет два значения: «единичность – множественность». Имя существительное без показателя числа просто выражает всю совокупность данных предметов (лиц) в целом. Показатель множественности – аффикс *-лар, -лер, -нар, -нер, -тар, -тер* (*таштар* «камни», *коллар* «руки», *кижилер* «люди»), а также числительное (*кижи* «человек», *пеш кижы* «пять человек»).

Категория определенности-неопределенности. В шорском языке определенность выражается: а) указательными местоимениями – *по* или *тиги*: *по ном* «эта книга», *тиги ном* «та книга»; б) именами собственными – *Шолбан* «Венера», *Аба-Тура* «Новокузнецк», *Амас* (мужское имя); в) существительным в винительном падеже с аффиксами: *Ол ныбакты ыс пер!* «Расскажи (именно) эту сказку!»

Неопределенность выражается: а) неопределенными местоимениями *кем-да/кем-кем* «кто-то», *кайдыг-да // кайзы-да* «какой-то» *-кайзы-да* кижы «какой-то человек»; б) числительным пир «один» – пир кижы «[какой-то] человек», *пир пала* «[какой-то] ребенок»; в) существительным в винительном падеже без аффикса: *Ныбак ыс пер!* «Расскажи (какую-нибудь) сказку!» В русском языке эта категория не имеет морфологического оформления и выражается лексическими средствами.

Категория принадлежности, выражающая одновременно и предмет, и лицо обладания, в шорском языке может быть выражена именем существительным с аффиксом принадлежности; (*паж-ым* «моя голова») и притяжательным местоимением (*меен адым* «мое имя»). В русском языке принадлежность передается обычно через притяжательное словосочетание: «моя голо-

ва», «книга моего брата» и т.п.

Категория наклонения шорского языка: 1) количество – 7 видов; 2) одинаковые с видами русского языка – изъявительное, повелительное, сослагательное. В начальное обучение входит только изъявительное наклонение, представляющее действие как реальный факт (*Пис кече ойнаганмыс*. «Мы играли вчера») и повелительное. Последнее образуется: для 2-го лица ед.ч. – основа глагола без аффиксов: *Пар!* «Иди! Уходи!», а для 2-го лица мн.ч. – «основа глагола + аффикс – *заар*»: *Парзаар!* «Идите», «Уходите!»

Временные формы глагола в изъявительном наклонении: количество времен – 14 (в русском всего 3). В программу начального обучения входят 5, каждое из которых имеет свой аффикс: настоящее обычное – *парча* «идет (обычно)», настоящее конкретное – *парып одурча* «идет (в данный момент)»; недавнопрошедшее – *парды* «уехал (недавно)», давнопрошедшее – *парган* «уехал (давно)»; будущее – *парар* «поедет».

Категория вида (аспекта): в русском языке – глаголы совершенного и несовершенного вида (вести – привести); в шорском языке – сочетание «депричастие на *-a/e* или *-ып* смыслового глагола + вспомогательный глагол (*кел, пер, пар, шык, одур, тур, пол*)». Последний указывает на способы действия (мгновенность, длительность и др): *Токтап тур!* «Постой пока!»

Категория залога: 1) в шорском языке – 5 видов; 2) общий с русским языком – страдательный: *чун-ул* «быть вымытым»; 3) другие залого: основной – *чун* = «мыть»; взаимный – *пазыш* «писать друг другу»; возвратный – *чун-ун* «мыться»; понудительный – *пастыр* «заставить писать». Эти виды залога соответствуют другим лексико-грамматическим категориям русского языка.

Категория лица в двух языках со-

падает и по количеству (3), и по качеству – 1, 2 и 3 лицо ед. и мн. числа. Обозначение лица в шорском языке осуществляется через морфемы, добавляемые к сказуемому (личные аффиксы глагола): *-м, -быс, -заар* и др.

Послелог – особая категория слов, приближающаяся по своему значению к предлогам. Ставятся они после слов, к которым относятся, и подразделяются на: а) собственно послелог (саара «по направлению», учун «ради», шыгара «в течение» и др.) и б) послелог-аффиксы (*-па/-ба/-была, -да/-та* и др., например: кижибе «с человеком»).

Структура слова и словообразование. Для шорского языка типологически существенна одноморфемность (слово = корень), а основным способом соединения морфем выступает примыкание. В словах употребляется до 4-х словообразующих морфем: *Таг=лар=ыбыс=тан=заар* «Вы из наших лесов» (основа = аффикс числа = аффикс принадлежности = аффикс падежа = аффикс предикативности).

На уровне синтаксиса также наблюдаются значительные расхождения.

Словосочетание: 1) по типам – совпадение в двух языках: атрибутивные, объектные, обстоятельственные; 2) по построению – различия: рус. – постпозиция зависимого компонента со связями согласования и управления; шор. – препозиция зависимого компонента со связью примыкания. (*Мен номны к,ыырчам*. «Я читаю книгу» [Букв.: “Я книгу читаю”]); 3) наличие атрибутивно-препозитивного словосочетания с управлением (изафет) $A_c^n + K^n$, где стержневой компонент получает аффикс *-u/-си*: *Амастын, адазы* «отец Амаса», *ат пажы* «лошадиная голова».

На синтаксическом уровне.

Шорское утвердительное предложение имеет фиксированный порядок слов:

Подлежащее	обстоятельство	дополнение	сказуемое
<i>По к,ысчак,</i>	<i>эртеннен, ала</i>	<i>номны</i>	<i>к,ыырча.</i>
«Эта девочка	с утра	книгу	читает.»

Обстоятельство занимает более свободное место: Ол *кече* писке келди. = *Кече* ол писке келди. «*Вчера* он приехал к нам».

По цели высказывания (повествовательное, вопросительное, побудительное) и по структуре (однородное и двусоставное, нераспространенное и распространенное, простое и сложное) типы предложений в сопоставляемых языках совпадают.

В целом синтаксис разносистемных языков по сравнению с морфологией всегда является более универсальным явлением.

С.Г. Тер-Минасова рассматривает

проблемы общения с особым вниманием к языку и воспитания терпимости к чужим культурам, это пристальное внимание к вопросам межкультурной, международной коммуникации [7, с.9].

В *заключении* отмечаем, что каждая языковая система имеет специфические для нее особенности, т.е. все тонкости и вся глубина проблем межъязыковой и межкультурной коммуникации становятся особенно наглядными, а иногда и просто осознаваемыми, при сопоставлении иностранных языков с родными и чужой культуры со своей родной, привычной.

Список литературы

1. *Зимняя И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 219 с.
2. *Панина Т. С., Курпешко Н. Н.* Национально-региональный компонент образования: язык и образование: к истории вопроса // Педагогический поиск. – 1995. – № 8 (58). – С. 10–11.
3. *Курпешко Н. Н.* Основы обучения шорскому языку в начальной школе в условиях двуязычия. – Томск: Томский Университет, 1996. – 250 с.
4. *Курпешко Н. Н.* Формы прошедшего времени на =чат-кан/=чан/=чын в шорском языке // Аборигены Сибири: проблемы изучения исчезающих языков и культур: тезисы Международной научной конференции. –

Новосибирск: Институт филологии СО РАН, 1995. – Том 1. Филология. – С. 39–40.

5. *Курпешко Н. Н.* Функции вспомогательного глагола тур в шорском языке // Социально-культурные процессы в Советской Сибири: тезисы докладов областной научной конференции по развитию современных сибирских языков и литературы. – Омск, 1985. – С. 58–59.

6. *Курпешко Н. Н.* Аналитическая форма -п чат в шорском языке // Глагол в языке и речи (на материале языков разных систем): сборник научных трудов КемГУ. – Кемерово, 1986. – С. 44–49.

7. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 264 с.

УДК 81'366

А. Т. Мажкенова*(Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова)*

ГРАММАТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ ВИДА КАК ЯДРО ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ АСПЕКТУАЛЬНОСТИ

В данной статье описывается грамматическая категория вида. Статья посвящена проблеме наличия грамматической категории вида в русском и английском языках. Цель статьи заключается в выявлении категории аспекта и соотносённости в русском и английском языках.

Ключевые слова: грамматическая категория, глагол, вид, аспектуальная, функционально-семантическая, английский язык.

This article describes the grammatical category type. The article deals with the problem of having grammatical category type in the Russian and English languages. The purpose of the article is to identify the category of aspect and correlation in the Russian and English languages.

В последнее время нарастает большой интерес к ряду вопросов в современной аспектологии. Одним из таких вопросов, привлекающим особое внимание современных лингвистов, является проблема видовой семантики. Не смотря, на существующие теории, данная проблема постоянно обсуждается, так как до сих пор лингвисты не пришли к одному единому мнению. Категория аспектуальности описывается в трудах В.В. Виноградова – изучение аспектуальности в структурном аспекте [3], Ю.С. Маслова – изучение аспектуальности в семантическом плане [5], А.В. Бондарко – в рамках теории функционально-семантического поля [2]. Несмотря на многочисленные работы, посвященные изучению категории аспектуальности, рассмотренная проблема считается все еще не решенной до конца.

Аспектуальность понимается нами как семантическая категория, основным признаком которой является «характер протекания и распределения действия во времени» согласно А.М. Пешковскому [6, с.105]. Маслов же указывает на то, что «аспектуальность охватывает категорию глагольного вида, а также различные явления, сходные или смежные с видом в содержательном или функ-

ционально-семантическом отношении» [5, с.5].

Говоря об аспектуальной категории, лингвисты употребляли термин «вид» в широком и обобщенном значении. Например, Ю.С. Маслов отметил, что то определение вида, которое дал А.М. Пешковский в семантическом аспекте, соотносится как с видом, так и с аспектуальностью. Также он утверждает, что узкое определение для грамматической категории вида не может быть дано, поскольку «конкретный перечень аспектуальных значений воплощаемых в категории вида в разных языках мира, еще не выявлен лингвистическим исследованием» [5, с. 6].

Функционально-семантическая категория аспектуальности включает в себя различные средства выражения характера протекания действия. В русском языке морфологическим ядром данной категории является глагольный вид. Согласно Русской грамматике-80, «Категория вида – это система противопоставленных друг другу рядов форм глаголов: ряда форм глаголов, обозначающих ограниченное пределом целостное действие (глаголы совершенного вида), и ряда форм глаголов, не обладающих признаком ограниченного пределом целостного действия (глаго-

лы несовершенного вида). Категорией вида охватываются все глаголы. Ограничение действия пределом, представляющим действие как целостный акт, в отличие от представления действия как процесса в его длительности или повторяемости» [7, с. 152]. По данному определению можно сказать, что вид глагола – грамматическая категория, которая выражает различия в протекании действия. Категорию вида составляют как глаголы совершенного вида, так и глаголы несовершенного вида.

В то время как в английском языке категория вида как была, так и остается предметом споров лингвистов.

Исходя из разносторонних мнений различных лингвистов, можно выделить три основных мнения:

1. Вид не выделяется в отдельную категорию английского глагола (И.П. Иванова, 1961, А.И. Смирницкий, 1959).

2. Вид неотделим от времени и является неотъемлемой частью видовременной системы английских глаголов (В. Comrie, 1976).

3. Вид и время являются отдельными грамматическими категориями английского глагола (Б.С. Хаймович, Б.И. Роговская, 1960).

Первые два мнения (И.П. Иванова, А.И. Смирницкий, У. Леманн, Р. Ледж и др.) широко распространены в зарубежных научных кругах. По мнению И.П. Ивановой, вида как особой грамматической категории в английском языке нет. Она считает, что есть группы временных форм: основной, длительный, перфект и перфектно-длительный. Их она называет разрядами, при этом основным разрядом считает Indefinite – единственную форму, способную передавать динамику, смену событий. «Другие разряды детализируют действие в плане одновременности или предшествования, но не используются для передачи смены действий во времени» [4, с.96].

Сторонником же существования категории вида как отдельной грамматической категории в английском языке является классик советского германского языкознания А.И. Смирницкий.

Как и в русском в древнеанглийском языке категория вида была представлена двумя видами – совершенным и несовершенным. Несовершенный вид обозначает действие в его течении, без указания на предел, границу действия (писал, сидел и т.п.). Совершенный вид обозначает ограниченное пределом действие в какой-либо момент его осуществления: заиграл (начал играть), поиграл (играл некоторое время); отыграл (завершенность действия).

Но в современном английском языке вместо исчезнувшей категории вида появилась сложная система видовременных форм глаголов. При этом одно и то же предложение может быть переведено с русского на английский с помощью различных грамматических форм, а заодно и с изменением смысла предложения. Сравним: «Ты когда-нибудь встречал моего папу?» – «Did you ever meet my father?» (подразумевается, что папы уже нет в живых) и «Have you ever met my father?» (отец здоровствует).

При рассмотрении категории вида зарубежные лингвисты очень часто обращаются к оппозиции перфектив/имперфектив. Однако не во всех работах ставится знак равенства между терминами «Progressive» и «Continuous». В этой связи можно отметить работу Б.Комри «Aspect» [8], в которой автор строит целую систему видовых оппозиций.

Вид английского глагола качественно отличается от категории в русском. И первое важное его отличие состоит в том, что английский длительный вид – это чисто видовая форма, возможно, главным образом даже не видовая форма. Его главное назначение заключается в выражении временной отнесенности ко времени осуществления другого дей-

ствия или к какому-либо другому временному моменту.

Другое не менее существенное отличие категории вида в двух языках состоит в том, что они образуют видовую оппозицию с противоположной направленностью членов в плане маркированности / немаркированности. В русском языке сильным, маркированным членом видовой оппозиции является совершенный вид, так как, по характеристике А.В. Бондарко, «семантическое пространство частных значений совершенного вида имеет центрированную, фокусированную структуру, ядром которой является основное значение», а несовершенный вид, напротив, «отличается структурной диффузной слабо центрированной» [1, с. 163].

Если в русском языке глаголы совершенного и несовершенного вида образуют соотносительные пары лексических единиц, при этом обладающих каждой своими морфологическими признаками и характеристиками и образующие два ряда соотносительных форм, то в английском языке напротив, глаголы общего и длительного вида таких пар не образуют. Так как почти любой глагол, кроме некоторых исключений, может принимать как форму общего, так и форму длительного вида.

Б.А. Ильиш и Г.Н. Воронцова, являющиеся сторонниками теории принадлежности перфекта к категории вида, различают категории вида и времени, но при этом они считают их непосредственно сопутствующими друг другу.

А.И. Смирницкий выделяет перфектные формы в отдельную категорию, назвав эту категорию категорией временной отнесенности. По его мнению, перфектные формы могут быть как общего, так и длительного вида и вместе с тем различаться по грамматическим временам совершенно так же, как и неперфектные формы, а кроме того, быть

и вневременными, что доказывает, что перфект представляет собой особую грамматическую категорию. Вряд ли можно ставить вопрос о принадлежности перфекта к какой-либо категории за пределами вида и времени.

Согласно Б.С. Хаймович и Б.И. Роговской, «категории времени и вида глагола должны четко разграничиваться, так как они характеризуют действие с различных точек зрения» [9, с.105]. Если категориальное значение времени глагола показывает время совершения действия, то категориальное значение вида считается показателем определенной длительности совершения действия. Термин «вид» характеризует содержание самой категории. «Вид действия» показывает, взято ли действие в его развитии, либо без указания данной особенности. Например, «was reading» представляет действие его развития, протяженности, «read», с одной стороны, может обозначить то длительное действие, но без грамматического указания длительности (I often went to her last year), а с другой стороны – действие по его завершении (I went to her yesterday).

Ш. Смит утверждает, что «подошло то время, когда лингвисты пришли к необходимости оценивания связи между перспективой (ракурсом) и структурой ситуации. Произошло расширение термина «аспект», благодаря чему в настоящее время он включает временные свойства ситуаций или типы ситуации» [10, с. 163]. Значительное влияние на лексическую аспектуальность оказала работа Вендлера, разрабатывающая типы ситуаций, в которой глаголы и, следовательно, высказывания, с которыми они соотносятся, классифицируются на четыре основные категории с точки зрения набора аспектуальных признаков [11].

Итак, можно сделать вывод о том, что категория вида является граммати-

ческой категорией, передающей характер протекания глагольного действия во времени и пространстве. Категория вида в древнеанглийском языке не имела грамматического оформления. Не совсем верным является утверждение, что вид в английском языке не закреп-

лен за особыми формами. Важным показателем длительного вида является форма на -ing, а временное значение выражается исключительно формой вспомогательного глагола. Помимо этого некоторые грамматические категории выступают как сопряженные.

Список литературы

1. *Бондарко А. В.* Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. – М.: УРСС, 2001. – 208 с.
2. *Бондарко А. В.* Теория функциональной грамматики: введение. Аспектуальность. Временная локализованность. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 352 с.
3. *Виноградов В. В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове). – М.: Высшая школа, 1986. – 639 с.
4. *Иванова И. П.* Вид и время в современном английском языке. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1961. – 200 с.
5. *Маслов Ю. С.* Очерки по аспектологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 263 с.
6. *Пешковский А. М.* Русский синтаксис в научном освещении. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 544 с.
7. *Шведова Н. Ю.* Русская грамматика. Т. 1. – М.: Наука, 1980. – 784 с.
8. *Comrie B.* Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems. – Cambridge, 1976. – 151 p.
9. *Khaimovich B. S., Rogovckaya B. I.* A Course in Modern English Grammar. – Moscow, 1967. – 298 с.
10. *Smith C. S.* The Parameter of Aspect. – Second Edition. – Springer Science+Business Media, Dordrecht, 2007. – 353 p.
11. *Vendler Z.* Linguistics in philosophy. – Ithaca; New York, 1967. – P. 9–146.

УДК 811.112.2'36 + 81'36

Е. П. Налобина

(Новосибирский государственный педагогический университет)

СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ДЕАДЪЕКТИВНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Цель статьи заключается в подробном анализе семантических особенностей немецких деадъективных субстантивов с позиций структуры знакового значения именных лексем. Приведен анализ взглядов исследователей на проблему денотативного, референтного и сигнификативного значений абстрактных деадъективов.

Ключевые слова: субстантивы, деадъективы, именные лексемы, абстрактные деадъективы, немецкий язык.

The purpose of the article is a detailed analysis of the semantic features of the German deadjectival nouns from the standpoint of the structure of the sign value of nouns. The article describes an analysis of the views of researchers on the problem of the denotative, referential and signifying values of the abstract deadjectival nouns.

Деадъективные субстантивы находят достаточно широкое освещение в лингвистической литературе. [2, 8]. Ставя перед собой задачу выявления семантических особенностей деадъективов, мы будем опираться на анализ струк-

туры знакового значения именных лексем. Семантику языкового знака принято рассматривать на двух уровнях – денотативном и сигнификативном. «Денотатом знака называется класс обозначаемых им фактов, а сигнифика-

том – общие признаки всех фактов этого класса» [1, с.60].

А. А. Уфимцева подчеркивает, что «денотативный и сигнификативный компоненты знакового значения представляют собой лишь разные, но взаимозависимые и взаимосвязанные в единое диалектическое целое уровни освоения предметной сферы» [10, с. 109].

В исследовании мы придерживаемся мнения ученых, например, И. М. Кобозевой, которые разводят понятия «референт» и «денотат»: «Референт (актуальный денотат) языкового выражения – это тот предмет или ситуация из мира дискурса, который имеет в виду говорящий, употребляя это выражение в речи. Денотат (виртуальный денотат, экстенционал языкового выражения) – множество объектов мира дискурса (предметов, свойств, ситуаций и т.п.), которые могут именоваться данным выражением» [6, с. 58].

С точки зрения большинства лингвистов абстрактная лексика является безденотатной: «Слова, относящиеся к абстрактной лексике, не имеют денотата, который существовал бы в виде определенной и непосредственно данной действительности» [4, с. 321].

Существует и другая позиция, согласно которой «денотат есть представление о свойствах, состояниях, отношениях предметов, лиц, явлений природы» [10, с. 93]. Ученые полагают, что денотат признаков имен синтагматичен, поскольку они являются предикативами предметных имен [11, с. 43]. Денотат признакового имени раскрывается через сочетание с предметными именами, признаки которых называются. Л. О. Чернейко указывает, что денотатом признакового имени является целый класс денотатов, имена которых могут принимать данные признаки в качестве предиката. [11, с. 43].

Мы придерживаемся мнения, что деадъективные субстанивы не имеют де-

нотата, однако имеют опосредованную синтагматическую денотативную отнесенность к объектам и явлениям, свойства которых они называют.

Дискуссионным является также вопрос о том, если ли у деадъективов референт. Традиционно считается, что абстрактные существительные являются нереперентными, поскольку референтом является объект внеязыковой действительности, который имеет в виду говорящий [6, с. 58].

Однако некоторые ученые противопоставляют данному утверждению то, что нельзя лишать обозначаемые признаковых слов права на их присутствие в реальности лишь на том основании, что непроцессуальные или процессуальные признаки не существуют отдельно от предмета. Л. К. Жаналина отмечает, что «ведь и способ презентации предметов – это их экстрагирование из целостного мира. При обозначении отчуждаются не только признаки, но и предметы (ср. новый стол – ножка стола)». [5, с. 74].

Л. В. Брикотнина считает, что абстрактное имя качества «может приобрести референтную самостоятельность, обеспечиваемую структурой текста, коммуникативными и прагматическими факторами» [3, с. 75].

В исследовании мы придерживаемся мнения Л. В. Брикотниной, которая приходит к выводу, что «абстрактные имена качества имеют референты – ими являются гносеологические сущности, средой обитания которых является ментальный мир человека» [3, с. 76].

В современной лингвистической литературе под сигнификатом понимается «информация о том способе, каким объект или ситуация мира дискурса отражаются в сознании говорящего, это набор релевантных признаков, на основании которых предметы, ситуации объединяются в классы и противопоставляются членам других классов» [6, с. 59].

Особенностью абстрактных существительных является то, что в них сигнификативное содержание преобладает над денотативным [10, с. 94]. Сигнификат конкретных существительных состоит из набора признаков, соотносящихся с материальной действительностью, и включает описание перцептивно воспринимаемых свойств. Поэтому их сигнификатом будет только один признак, а не набор релевантных признаков в классическом понимании термина.

Выделенные в процессе абстрагирования признак или свойство предмета мыслятся независимо от других признаков или свойств. Г. П. Кузикович указывает, что «значения одних имен как бы «вычерпываются» из чувственно воспринимаемой реальности, например, „die Dunkelheit“, „die Wärme“, „die Bitterheit“, а других характеризуются преобладанием абстрактно-логического модуса и более отрефлексированны в социокультурном отношении, ср.: „die Bedeutsamkeit“, „die Bestimmtheit“, „die Wahrheit“» [7, с. 6].

При анализе фактического материала медийного дискурса (на примере журнала DER SPIEGEL) было выявлено, что среди деадъективов достаточно редко встречаются имена, называющие перцептивно воспринимаемые свойства предметов. Как правило, это деадъективы, относящиеся к семантическим подгруппам «Размер» и «Осязание»:

Auf 54 Grad nördlicher *Breite*, 6 Grad östlicher *Länge* begann für Günter Eisenhauer der Traum vom großen Energiegeschäft (A. Seith).

Er lebt mit seinem Opfer bei strenger *Kälte* mehrere Tage und Nächte auf einer *Fläche* von wenig mehr als einem Quadratmeter zusammen (B. Schrep)

Более распространенными являются примеры деадъективов, называющих свойства, которые человек приписывает окружающим его предметам. Это не

чувственно воспринимаемые свойства, а свойства, качества, состояния и т.п., выделенные в результате аналитической абстракции, характерные для предмета или в целом для ситуации:

Zwar würden dort Produkte auf *Reißfestigkeit* und *Farbechtheit* getestet (N. Klawitter).

In seiner Aufnahme von Mozarts Klaviersonaten setzt der Pianist William Youn Maßstäbe für *Eleganz* und *Vielschichtigkeit* (J. Saltzwedel).

В данных высказываниях называются субъективные характеристики, приписываемые предмету обсуждения. Эти характеристики являются достоянием ментального мира человека, поэтому мы считаем, что данные примеры подтверждают наше предположение, что основная задача деадъективов – описывать не окружающую нас действительность, «мир вокруг нас», а метафизический мир, «мир внутри нас».

В процессе анализа языкового материала была выявлена тенденция, связанная с идеей описания «мира внутри нас» абстрактными деадъективами. В нашей картотеке наиболее многочисленной является группа субстантивов, имеющая денотативную отнесенность к человеку, называющая его физические и психические свойства, состояния, выражающая межличностные отношения. Приведем примеры:

Физические свойства: Andererseits wird die *Attraktivität* des anderen aber durch traditionelle Vorstellungen von *Weiblichkeit* und *Männlichkeit* bestimmt (M. Verbeet und K. Thimm).

Психические свойства: Wegen der *Gründlichkeit*, der Ordnungsliebe, der *Zuverlässigkeit*, die wir den Ingenieuren oder den Piloten unterstellen (D. Kurbjuweit).

Физические и психические состояния: Die ständige *Müdigkeit* ließ Anna aggressiv werden. ... Die *Müdigkeit*, die nach der Impfung begonnen hatte, die

Halluzinationen beim Einschlafen; sogar die *Aggressivität* durch den gestörten Schlafrythmus, all das waren Symptome dieser seltenen *Krankheit* (V. Hackenbroch).

Межличностные отношения: Ich machte *Bekanntschaft* mit Urgroßeltern, mit fernem, unbekanntem Ahnen (U. Fichtner).

Среди примеров встречаются деадъективы, образованные в результате идеализирующей абстракции – это научные, философские понятия, являющиеся неотъемлемыми компонентами внутреннего мира человека:

Es könnte also sein, dass die Begriffe von *Sicherheit* und *Freiheit* gerade neu justiert werden, bei den Bürgern (M. Bartsch).

Итак, деадъективные существительные имеют опосредованную связь с объективным миром, осуществляемую через денотаты предметных имен, с которыми они находятся в синтаксиче-

ской связи – их денотативная отнесенность раскрывается синтагматически. Деадъективы могут иметь парадигматическое денотативное значение, приобретаемое ими в результате реификации. Референтом абстрактного деадъективного существительного является особая гносеологическая сущность, средой обитания которой является ментальный мир человека. Сигнификат данных субстантивов – не набор релевантных признаков, а единственный признак.

Распространенность деадъективов объясняется растущей степенью абстрактности мышления современного человека. Абстрактные деадъективы описывают метафизический мир, «мир внутри нас». Наиболее многочисленной является группа субстантивов, имеющая денотативную отнесенность к человеку, называющая его физические и психические свойства, состояния, выражающая межличностные отношения.

Список литературы

1. Апресян Ю. Д. Избранные труды. Том 1. Лексическая семантика. – М.: Восточная литература, 1995.
2. Архипова И. В. Предложный девербатив как конститuent зависимого таксиса современного немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (32). – С. 135–142.
3. Брикотнина Л. В. Специфика семантики абстрактных имен качества и ее экспликация в синтаксисе: на материале английского языка: дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 2005.
4. Гак В. Г. К типологии лингвистической номинации // Языковая номинация (Общие вопросы). – М.: Наука, 1977.
5. Жаналина И. К. Уточнения к основаниям классификации номинативных единиц (предметные и признаковые имена) // Филологические науки. – 1995. – № 2. – С. 71–79.
6. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. – М.: УРСС, 2009. – 350 с.
7. Кузикович Г. П. Категориальная организация абстрактных имен существительных (на примере качественных имен) // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2008. – № 2. – С. 6–18.
8. Налобина Е. П., Архипова И. В. Семантико-синтаксические свойства девербативных и деадъективных существительных немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (32). – С. 143–153.
9. Уфимцева А. А. Лексическое значение. Принцип семиологического описания лексики. – М.: Наука, 2009.
10. Чернейко Л. О. Лингво-философский анализ абстрактного имени. – М.: Книжный дом Либроком, 2010.

УДК 811.112.2'36 + 81'36

*Е. П. Налобина, И. В. Архипова**(Новосибирский государственный педагогический университет)*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ДЕАДЪЕКТИВНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В НЕМЕЦКОМ ПОЛИПРОПОЗИТИВНОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ

Статья посвящена анализу функционирования деадъективных существительных в немецком полипропозитивном предложении.

Ключевые слова: деадъективы, полипропозитивное предложение, предикат, немецкий.

The article discusses German deadjectival nouns in the german polypropositive sentence.

Немецкие высказывания с девербативными и деадъективными существительными неоднократно являлись предметом актуальных исследований в отечественной германистике [1; 3; 4; 5; 6; 10; 11].

Полипропозитивное предложение именуется некое «полисобытийное положение дел». Отечественный языковед В. А. Белошапкова определяет термин «пропозиция» как некоторую «модель называемого предложением «положения дел», как «объективное содержание предложения, рассмотренное в отвлечении от всех сопровождающих его субъективных значений и от тех особенностей, какие придает ему та или иная формальная организация предложения» [13, с. 686].

Кроме того, В. А. Белошапкова указывает на то, что «оформление пропозиции предикативной конструкцией можно считать первичным способом ее выражения, т.к. в нем проявляется симметрия между смысловой и формальной организацией предложения: образованное предложение и по объективному содержанию и по грамматическому оформлению представляет собой простую – монопропозитивную и монопредикативную структуру» [13, с. 689].

В случае семантических конструкций, в которых «положение дел» не оформлено предикативно, речь идет о свернутой непредикативной пропозиции [2, с. 130].

По мнению О.И. Москальской в основе «свернутой» пропозиции лежит компрессия информации. По ее мнению, «компрессия осуществляется за счет свертывания субъектно-предикатных структур в субстантивные блоки, предложно-именные обороты» и т.д. [9, с. 523].

Полипропозитивное предложение по смысловой организации подобно сложному предложению: оно выражает не одно «положение дел», а несколько «положений дел», связанных тем или иным образом» [13, с. 691].

Полипропозитивное предложение, включающее свернутую пропозицию, отличается от семантической структуры предложения с одной пропозицией. В рамках полипропозитивного предложения происходит ранжирование предикатов в рамках одной семантической структуры. Оставаясь простым по своей синтаксической структуре, полипропозитивное предложение, помимо главного, включает вторичный предикат.

В анализируемых немецких высказываниях вторичный предикат выражен деадъективным существительным – предикатным именем. Предикатные имена сохраняют «весь набор семантических актантов исходного предиката» [12, с. 21].

Отечественный лингвист Е. В. Падучева различает номинативные и пропозитивные предикатные имена. Номинативное предикатное имя харак-

теризуется с точки зрения референции и обозначает процесс, событие, состояние или свойство. Пропозитивное предикатное имя является «результатом номинализации и равно по смыслу и синтаксическим свойствам исходному предикату» [12, с. 21-22].

Немецкие деадъективные существительные являются как пропозитивными, так и номинативными предикатными именами в зависимости от их функции в предложении.

Синтаксический дериват – деадъектив – может входить в состав главных членов предложения, образующих предикативный центр высказывания, и одновременно являться ядром вторичной предикации. Например:

Die *Stabilität* der Region ist freilich auch für die Europäer von großer Bedeutung [18, с. 43]. = Dass die Region *stabil ist*, ist freilich auch für die Europäer von großer Bedeutung.

Признак, названный деадъективным существительным, не способен производить действие, т.е. быть субъектом или агенсом действия. Но отвлеченное качество может оказывать определенное воздействие на другие предметы, каузировать реакцию лица. Находясь в позиции подлежащего, деадъективный дериват может выполнять функцию не субъекта, а каузатора. Признак, выраженный деадъективом, каузирует, как правило, действие:

Die ungewohnte *Aggressivität* der Reporter lässt die Tepco-Manager aufhorchen [21, с. 98]. = Die Reporter sind ungewohnt aggressiv, und das lässt die Tepco-Manager aufhorchen

В связи с семантическими особенностями синтаксические дериваты, выступающие в функции **предиката**, выполняют характеризующую функцию. Как указывает Н.Д. Арутюнова, «в позиции предиката имена употребляются нереферентно, указывая не на объект действительности, а на признаки со-

ответствующих объектов» [2, с. 292]. Деадъективы в функции предиката сообщают о референте некоторую информацию или выражают к нему свое отношение:

Die Videoarbeiten von Franco in Berlin aber zeigen, wie genau dieser Mann auf die Körper und die Unsicherheiten der anderen Männer achtet. Es ist eine *Sensibilität*, die vom einen Medium ins andere reicht [19, с. 117].

При употреблении в функции **дополнения** деадъективное существительное обозначает некоторый «умозрительный объект», непосредственно охваченный действием со стороны субъекта.

Среди семантико-функциональных функций, выделенных языковедом П. Адамцом, деадъективное существительное в приглагольной позиции выступает как главный член номинализованной второй предикации [1, с. 40-43]. С точки зрения функционально-трансформационного анализа такие предложения представляют собой структуру, содержащую главную и вторичную предикацию. Сочетания с деадъективом можно трансформировать в придаточные предложения:

Auch wenn Sie Ihre *Unvoreingenommenheit* betonen ... [16, с.88]. = Auch wenn Sie betonen, dass Sie *unvoreingenommen* sind.

Выполняя в предложении функцию прямого дополнения, деадъектив обозначает «объект умозрительного мира», на которого направлено действие:

Die Dichter priesen ... die *Solidarität* und *Tapferkeit* ihres Stammes, besangen die *Vergänglichkeit* [22, с. 24]. = Die Dichter priesen, dass ihr Stamm *solidar* und *tapfer* ist, besangen, dass es *vergänglich* ist.

Кроме того, деадъективы могут выполнять **обстоятельственные** функции полупредикативного характера (причины, условия и т.д.). Полупредикативность деадъективных существительных подтверждается соотносительностью с придаточными предложениями, в ко-

торых мотивирующее прилагательное выступает в качестве предикатива. Например:

Dennoch ordneten die Richter mit fünf zu drei Stimmen an, dass Albert H. bis dahin wegen seiner *Gefährlichkeit* in Verwahrung blieb [16, с. 28]. – Albert H. blieb in Verwahrung, weil er *gefährlich* war.

«Das Gebäude ist aufgrund seiner *Größe* (17 Stockwerke) einfach zu erkennen»,

heißt es in der Anfahrtsbeschreibung [15, с. 21].

Таким образом, в составе полипропозитивного предложения немецкое деадъективное существительное выступает в виде свернутой пропозиции. Для деадъективных существительных (в роли главных/второстепенных членов предложения) характерной является функция вторичного предиката.

Список литературы

1. *Адамец П.* О семантико-синтаксических функциях девербативных и деадъективных существительных // Филологические науки. – 1973. – № 4. – С. 40–46.
2. *Арутюнова Н. Д.* Предложение и его смысл. – М.: Наука, 1976. – 383 с.
3. *Архипова И. В.* Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 5. – С. 95–104.
4. *Архипова И. В.* Предложный девербатив как конститuent зависимого таксиса современного немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4. – С. 135–142.
5. *Архипова И. В.* Таксисное имя в современном немецком языке // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 6–16. – С. 149–159.
6. *Архипова И. В., Налобина Е. П.* Синтаксис девербативов и деадъективов (на примере предложно-именных конструкций немецкого языка) // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания. – 2016. – № 10. – С. 23–29.
7. *Долженко Н. Г.* Русское предложение с девербативным оборотом: синтаксический статус и семантические модели. – Екатеринбург: Изд-во Урал. университета, 2004. – 259 с.
8. *Золотова Г. А.* Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 368 с.
9. *Москальская О. И.* Аранжировка предложений в тексте и проблема подчинения // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. – 1980. – Т. 39, вып. 6. – С. 521–530.
10. *Налобина Е. П., Архипова И. В.* Семантико-синтаксические свойства девербативных и деадъективных существительных немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4. – С. 143–153.
11. *Налобина Е. П.* Словообразовательные модели деадъективных суффиксальных существительных в немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2 (12). – С. 99–107.
12. *Падучева Е. В.* Отпредикатные имена в лексикографическом аспекте // НТИ, Сер. 2. – 1991. – № 5. – С. 21–31.
13. Современный русский язык / под ред. В. А. Белошапковой. – М.: Высшая школа, 1989. – 800 с.
14. *Шмелева Т. В.* Семантический синтаксис. – Красноярск: КГУ, 1994. – 48 с.
15. *Bednarz D.* Ich will alles wissen // Der Spiegel. – 2011. – № 2. – S. 88–89.
16. *Bethge P.* Der Stromausfall // Der Spiegel. – 2011. – № 12. – S. 88–103.
17. *Diez G.* Der Verführer // Der Spiegel. – 2011. – № 8. – S. 116–117.
18. *Hipp D.* Angst vor der Lücke // Der Spiegel. – 2011. – № 2. – S. 28
19. *Münkler H.* Die Grenzen der Moral // Der Spiegel. – 2011. – № 6. – S. 42–43.
20. *Neubacher A.* Die Hartz-Fabri // Der Spiegel. – 2011. – № 1. – S. 16–22.

УДК 811.133.1'373

Л. П. Полянская, А. И. Валиулин*(Новосибирский государственный педагогический университет)***О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ЗАЗИЗМОВ РЕМОНА КЕНО**

В статье рассматриваются особенности авторских неологизмов, использованных Ремон Кено в романе «Зази в метро»: описываются фонетико-графические характеристики зазизмов и их соответствие нормативному французскому языку, раскрывается их семантика, а также анализируются некоторые лексические и грамматические характеристики.

Ключевые слова: авторские неологизмы, Ремон Кено, зазизмы, французский язык.

The paper discusses special aspects of neologisms, used by Raymond Queneau in his novel 'Zazie dans le métro'. The author discusses semantic, phonetic and graphical features of zazismes in their relation to standard French language and analyses some of their lexical and grammatical features.

Ремон Кено (Raymond Queneau, 1903–1976) – выдающийся французский писатель, участник сюрреалистического движения. Творчество Кено отмечено множеством экспериментов в методах письма и литературного построения текста. Он активно использует так называемый ново-французский язык с его разговорной и жаргонной лексикой, архаизмами и неологизмами. Кено разработал систему «литературных протезов» (как он сам их называл), в которых он сознательно задавал различные формальные ограничения, позволяющие автору отойти от стереотипов, штампов и клише. Все произведения Кено, вне зависимости от жанра, отличаются тонким чувством юмора и виртуозной игрой слов [4].

Роман Р. Кено «Зази в метро» («Zazie dans le métro», 1959) [3] приобрёл широкую известность благодаря оригинальности стиля, одновременно новаторского и шокирующего, который гармонично воссоединил в себе фонетические и графические эксперименты, карикатуру и жесткую сатиру.

Первое, что обращает на себя внимание при чтении романа, – это необычность языковой формы. Уже в первом предложении читатель сталкивается с загадочной лексемой «*Doukipudonktan*» (р.1). Далее подобные элементы встречаются достаточно часто и всякий раз

заставляют задуматься над их смыслом. Для обозначения этих авторских неологизмов Доминик Роллан-Нанофф в своей работе «Зази в метро» и перевод юмора в литературе: сравнительный анализ двух переводов романа на английский язык» [2] вводит термин «зазизмы» (*zazismes*), который сегодня охотно используется многими литературоведами.

Основная доля новаторства и оригинальности зазизмов Р. Кено заключается в своеобразной игре со звуками французского языка и их графической реализацией. Значительная разница в написании и произношении французских слов, а также такое специфическое явление французского языка, как *liaison* (прочтение конечной согласной слова в случае, если последующее слово начинается с гласной) являются основными объектами для фонетико-графических экспериментов в романе «Зази в метро».

Самыми элементарными по своей фонетико-графической структуре являются лексемы, в которых буква *x*, в зависимости от правила чтения слова, заменяется на *s* или *gz*, например: *espliquer (expliquer)*, *gzactement (exactement)*. Однако при тщательном анализе зазизмов можно обратить внимание на то, что Кено, с одной стороны, призывает изъять из французских слов букву *x*, но с другой стороны, передает

с помощью этой буквы целые обороты и словосочетания, которые становятся понятны лишь при произнесении их вслух. Так, например, комбинация букв ха остается непонятной для читателя до тех пор, пока он не озвучивает ее. Сразу же становится ясно, что за этими двумя буквами скрывается оборот *que ça*. Аналогичное недоумение вызывает у читателя заизм *sexé*, скрывающий в себе оборот *ce que c'est*. Эти и подобные им заизмы должны, по замыслу автора, показать, как выглядел бы французский язык на письме, если бы каждый звук выражался одной буквой.

Любопытным также является то, как Ремон Кено использует букву **k** в рамках данного романа. Известно, что эта буква введена во французский алфавит для адаптации германских заимствований, в то время как в собственно французских словах она не встречается, а звук [k] традиционно передается буквой *c*. Однако в современном языке буква **k** активно используется при написании арготизмов, а также при передаче некоторых арабских слов (например, *souk* – лавка) (р. 13).

Таким образом, наличие буквы **k** в тексте вызывает у франкоговорящего человека две ассоциации: либо он имеет дело с неким заимствованием, либо с элементом разговорной речи. Кено умело использует эти ассоциации и вводит букву **k**, заменяя ею букву *c* и увеличивая «визуальную» разговорность текста, как, например, в следующем фрагменте:

J'ai eu beau dire que c'était Georges qui lui avait refilé la hache, ça n'a rien fait, ils ont dit que quand on a un mari qu'est un salaud de skalibre, y a qu'une chose à faire, qu'à lbousiller (p. 21).

В выделенном заизме, который представляет собой слияние словосочетания *se calibre*, буква *c* заменена на **k** именно для придания такой «визуальной» разговорности. С фонетической точки

зрения данная замена не оправдана. Более того, замене на **k** может подвергаться и удвоенная буква *c*, что мы можем наблюдать в заизме *dakor* (*d'accord*) (р. 31). Это частотное французское выражение практически не претерпевает никаких изменений даже в самой быстрой речи, и поэтому такая замена не имеет объективных оснований. И, тем не менее, она имеет место быть.

Отдельный интерес вызывает лексико-синтаксическая характеристика заизмов Кено. С точки зрения лексической составляющей, заизмы могут быть *одночленными* или *многочленными*, т.е. состоять из одной или нескольких лексем, неизменно спаянных вместе. Например, на странице 13 оригинала романа мы можем видеть следующую строку:

Marceline répond pas, va droit à la chambre. Gzakt. Lagoçamilébou.

В данном случае мы имеем дело одновременно с двумя заизмами. Первый – *Gzakt*, представляет слово *exact* (*точно, верно*) и графически передает звучание своего прототипа в повседневной речи. В то же время, второй заизм – *Lagoçamilébou* – представляет собой целое предложение, которое содержит подлежащее *la gosse* (*девчонка*) и сказуемое, выраженное фразеологизмом *mettre les bouts* (*уходить, убежать, спастись*). В традиционном написании это предложение выглядело бы как «*La gosse a mis les bouts*». Таким образом, заизм *Gzakt* является одночленным, а заизм *Lagoçamilébou* – многочленным.

Кроме этого, заизмы могут быть разделены на подгруппы согласно семантическому признаку. В частности, заизм *sexé*, являющийся свернутой версией оборота *ce que c'est*, не несёт в себе какого-либо конкретного смысла, представляя собой стандартную грамматическую конструкцию, которая произносится быстро и артикулируется не полностью, согласно принципам фоне-

тической экономии [1, с. 127]. Думается, что с помощью зазисмов такого типа Ремон Кено стремится передать небрежность повседневной разговорной речи и тем самым создать у читателя впечатление, будто сцена романа является привычно обыденной и происходит прямо у него на глазах.

К такому же типу можно отнести зазисм *Nondguieu* (р. 13), который, фактически, является междометием (*nom de Dieu*) и несет не столько денотативную, сколько эмоционально-коннотативную нагрузку. С помощью этого зазисма один из персонажей романа выражает испуг, так как едва не стал жертвой разгневанной толпы. Таким образом, зазисмы *sexé* и *Nondguieu* можно классифицировать как незначимые.

Однако большинство зазисмов в романе Кено являются полнозначными конструкциями. Так, например, лексема *Singermindépré* (р. 10), обыгрывает название парижского квартала *Сен-Жермен-де-Пре* (*Saint-Germain-des-Prés*), зазисм *Skeutadittaleur* (р. 2), представляет собой предложение *Ce que tu as dit alors* и т.п.

Обращает на себя внимание тот факт, что некоторые зазисмы, помимо своей основной цели – передачи разговорности на письме, имеют также дополнительные функции. Так, по мнению Д. Роллан-Нанофф, упомянутый выше зазисм *Singermindépré* демонстрирует, что Зази, которая употребляет данное выражение, не вполне понимает значение слов, его составляющих. Скорее всего, этот фонетический конструкт у нее ассоциируется не с парижским кварталом, а с фирмой *Singer*, производящей швейные машины. Эта марка была столь распространена во Франции, что ее название служило именем нарицательным для всех швейных машин [2, с. 29].

В отдельных случаях при расшифровке зазисмов возникают трудности не только фонетико-графического поряд-

ка, но и грамматического. Рассмотрим следующий пример:

Elle s'arrêta pile devant un achalandage de surplus. Du coup, a boujplu. A boujpludutou. Le type freine sec, juste derrière elle. Le commerçant engage la conversation (р.18).

В данном фрагменте употреблены зазисмы *boujplu* и *boujpludutou*, которые могут быть дополнены до развернутых вариантов *Du coup, a bougé plus. A bougé plus du tout*. Налицо эллипсис синтаксической структуры, так как в обоих предложениях отсутствует подлежащее, что само по себе не свойственно французскому языку. Кроме этого, опущена отрицательная частица *ne* в составе оборота *ne...plus*, что, впрочем, характерно для разговорной речи. Вызывают недоумение морфологические характеристики сказуемого, поскольку наличие глагола *avoir* в третьем лице единственного числа (*a*) наводит на мысль, что следующий после него зазисм является причастием прошедшего времени глагола *bouger* (*bougé*). Таким образом, полная версия анализируемых предложений должна выглядеть следующим образом: *Du coup, elle n'a plus bougé. Elle n'a bougé plus du tout*.

Как мы видим, в данном случае не совсем понятна употребленная в романе форма *boujplu*. Как правило, в своих зазисмах Кено всегда стремился к четкой имитации французской разговорной речи. Однако в этом примере зазисм по звучанию совпадает с формой настоящего времени глагола *bouger* – *bouge plus*, поскольку в нем отсутствует конечная буква *é*, обязательная для причастий прошедшего времени глаголов первой группы. А, как известно, эта буква в любой позиции читается как [e] и выпадать из произношения не может. Таким образом, в случае с этим зазисмом читатель имеет дело со своего рода графической загадкой, затрудняющей определение грамматического значения

предложения.

Некоторые зазимы Кено настолько зашифрованы и неожиданны, что их практически невозможно понять в отрыве от контекста, например:

– *Alors quoi, on sait plus conduire, dit l'embouti descendu de son siège pour venir échanger quelques injures bourdonnantes avec son emboutisseur. Ah ! ça m'étonne pas... un provincial... Au lieu de venir encombrer les rues de Paris, vous feriez mieux d'aller garder vozouazéovos* (p. 45).

Зазим *vozouazéovos* расшифровывается как *vos oies et vos veaux* (*ваши гуся и ваши телята*). Больше всего сбивает с толку наличие в этом зазиме буквы *é*, которая у франкоговорящего читателя в первую очередь ассоциируется с формой *Participe passé* глагола и с прошедшим временем. Однако в данном случае эта буква передает союз *et*, а сам зазим

оказывается безглагольным словосочетанием.

Итак, анализ особенностей зазизмов, употребленных в романе «Зази в метро», позволил в очередной раз убедиться в том, что они представляют собой совокупность фонетико-графических, лексических и грамматических экспериментов. Они стали теми знаменитыми авторскими неологизмами, которые сделали стиль Кено неподражаемым и завораживающим. Мы видим, как неожиданно для читателя на страницах литературного произведения в виде отдельных слов возникают элементы речи, которые теоретически не имеют вариантов слитного написания. Такой подход к отображению устной речи весьма оригинален, в особенности во французском языке, ввиду значительной разницы в написании и произношении.

Список литературы

1. Мартине А. Принцип экономии в фонетических изменениях (Проблемы диахронической фонологии). – М.: Изд-во иностр. лит., 1960. – 261 с.

2. Rolland-Nanoff D. «Zazie dans le métro» et la traduction de l'humour en littérature: Une analyse comparée de deux traductions

en langue anglaise. – Ottawa: Bibliothèque nationale du Canada, 2000. – 144 p.

3. Queneau R. Zazie dans le métro. – Paris: Gallimard, 1972. – 77 p.

4. Раймон К. BiblioMan [Электронный ресурс]. – URL: <http://biblioman.org/authors/keno/> (дата обращения: 26.12.2016).

УДК 811.133.1×373

Л. П. Полянская

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ФРАНЦУЗСКОЕ АРГО СЕГОДНЯ

В статье описываются такие характерные особенности современного французского арго, как образность, гиперсинонимичность, антропоцентричность; рассматриваются свойственные арготизмам метафоричность и игра слов; анализируются основные способы арготического словообразования; особое внимание уделяется кодифицированной лексике.

Ключевые слова: французское арго, арготизмы, арготическое словообразование, арготическая лексика.

The paper describes such features of French argot as imagery, hypersynonymity, anthropocentricity. The author focuses on argot metaphoricity and word-play, analyses the main ways of argotic word-building. Special emphasis is given to codified lexis.

В современном французском языке арго превратилось из языка деклассиро-

ванных элементов в особый подъязык, представляющий собой динамично раз-

вивающуюся систему, которой присущи свои специфические черты – так называемые арготические константы: особая экспрессивность, гиперсинонимичность и материалистичность [3, с. 18]. Сегодня арготическая лексика активно используется в самых разных ситуациях людьми разного возраста и социального положения. Арготизмы нередко встречаются в публичных выступлениях политических деятелей и в средствах массовой информации, они становятся модными в среде образованных людей, традиционно широко используются в городской лирике. Наиболее динамичен и разнообразен пласт арготической лексики, функционирующей в среде подростков и молодежи. Именно молодежный сленг становится основным источником пополнения и обновления французского аргю [1, с. 269].

Сегодня тематика аргю значительно расширилась. Если раньше она ограничивалась такими темами, как «деньги», «наркотики», «алкогольные напитки», «табак», «женщина», «проституция», «гомосексуалисты» [6, с. 7], то сейчас арготизмы широко используются для обозначения различных предметов окружающей действительности, типов личности, а также для оценки деятельности человека, социальных контактов, разных ситуаций [2, с. 59]. Характерной чертой современного французского аргю стала высокая степень его антропоцентричности, поскольку одной из приоритетных областей являются номинация и характеристика человека, реализующиеся через бытовую, социальную, эмоциональную и интеллектуальную сферы [12, с. 44].

В частности, в словарях французского аргю [4; 5] наряду с лексикой традиционной тематики широко представлены слова и выражения, служащие для обозначения самых разных бытовых явлений, занятий и профессий. Так, например, рядом со специфическими

«*fusil à trois coups*» (шлюха) и «*cheval de retour*» (вор-рецидивист) в них приводятся и такие обозначения, как «*berline de commerce*» (коммивояжёр), «*écraseur de pommes*» (шюфёр-лихач), «*grand bonnet*» (священник) и др. При наименовании профессий нередко используется одна и та же модель, оказавшаяся наиболее востребованной, например: «*marchand de soupe*» (владелец ресторана), «*marchand de sommeil*» (владелец гостиницы), «*marchand de mort subite*» (неквалифицированный врач). В ряде случаев новое наименование включает сниженную лексику. Так, для обозначения профессии журналиста используется сочетание «*griffonneur de babillard*» (букв. «пачкун», «бумагомаратель» и «писулька»).

Достаточно часто арготизмы употребляются при характеристике внешности человека, черт его характера, умственных способностей, манеры поведения. В этих случаях чаще всего используются словообразовательные модели, основанные на образности, которая является одной из отличительных черт арготической лексики. Как правило, необычайная экспрессивность и выразительность арготизмов достигается при помощи метафоры: «*avoir les jambes en parenthèses*» (иметь ноги колесом), «*ne plus avoir de fil sur la bobine*» (быть лысым), «*avoir du retard à l'allumage*» (медленно соображать, «тормозить»), «*planer à trois mille mètres*» (терять чувство реальности) и т.п. В современном аргю нередко используются метафоры, отражающие новые технологии. Например, для наименования глупого, пустого человека вместо традиционного *tu es nul* сегодня используются выражения «*t'as rien dans le disque dur*» или «*tu es une disquette*».

Метафорическая образность является наиболее частотной характеристикой арготических новообразований, тогда как другие способы создания этой

специфической лексики используются значительно реже. В частности, относительно редко встречается каламбур, но при этом он всегда эффектен и интересен, например: *«mariner chez ses harengs»* (жить у родителей), *«être jazz-tango»* (быть бисексуалом), *«être en TGV (вместо être en train) de faire qch»* (быть в процессе какого-либо дела, чем-то заниматься, что-то делать) и др.

Одной из характерных черт арго является присущая ему гиперсинонимичность, которая проявляется в специфической синонимической деривации [10, с. 46]. При этом следует отметить, что аргоизмы, образующие ту или иную синонимическую цепочку, не всегда являются близкими по значению словами – скорее, все они принадлежат к одному семантическому полю. Например, вместо литературных *geras, pourriture* в арго используются *«bectance», «bouffe», «bouffance», «boustifaille», «briffe», «dèj», «dîne», «fèbou», «frichti», «fricot», «graille», «gueuleton», «jaffe», «soupe», «tambouille», «tortore»*. С другой стороны, многие аргоизмы полисемантичны, например, модный последнее время глагол *«kiffer»* может использоваться для передачи значений, свойственных множеству общеупотребительных глаголов, таких, как *adorer, aimer, affectionner, apprécier, chérir, idolâtrer, raffoler, savourer, se délecter* и ряда других [13].

Широкое употребление синонимов для наименования реалий окружающей действительности наиболее характерно для молодежной и подростковой среды. Так, в языке учащихся слово выпускники заменяется на *«aieux», «ancêtres», «anciens», «vétérans», «vieux»*; руководитель учебного заведения обозначается как *«goebbels», «kingkong», «tarzan»*; общепринятое выражение не быть готовым к уроку уступает место арго-тическим *«pédaler dans le yaourt (dans la choucroute или dans la semoule)»,*

«patiner dans la blédine».

В современной арго-тической лексике представлено и такое явление, как антифраза – особый прием, при котором у слова появляется новое значение, противоположное изначальному, например: *«mortel»* – классный; *«méchant»* – отличный; *«c'est fatal»* – это гениально; *«ça va faire mal»* – это будет здорово. В ряде случаев такое значение-наоборот образуется за счет употребления утвердительной формы вместо отрицательной: *«t'inquiète»* – не волнуйся, успокойся; *«t'occupe»* – это тебя не касается. Такие слова и выражения стали популярными в конце прошлого века [11, с. 17–18], но и сегодня они нередко встречаются в лексике французских учащихся.

Особое место в образовании арго-тической лексики во французском языке занимает верлан (*verlan < l'envers*), получивший широкое распространение во второй половине прошлого века [7; 8]. Образование новых слов способом метатезы первоначально следовало определенным законам (согласные употреблялись в обратном порядке, гласные часто заменялись на [œ]), однако постепенно эти закономерности стали нарушаться, слова становились все более сложными и менее узнаваемыми. В результате такого словотворчества появился верланизированный верлан (*verlan de verlan – le lanvere*), в котором выделились такие способы лингвистической кодификации, как «вэль» (*veul*) [8, с. 34] и «йоурт» (*yaourt*) [9, с. 107]. Если первый из них представляет собой соединение традиционного верлана с разного рода сокращениями, то второй является своеобразной речевой игрой, не подверженной никаким ограничениям.

Приведем несколько примеров традиционного верлана и его новых разновидностей. Одним из наиболее стандартных можно считать преобразование слова *arabe* в *«beur»*, а затем в *«rebeu»*.

Примерно таким же образом трансформировался давний и частотный арготизм «meuf», образованный от слова *femme*, который в результате вторичной метатезы превратился в «feum», а затем развился в «feumeu». В современном арго широко употребляются как устоявшиеся формы верлана («trome» – от *métro*; «ouf» – от *fou*; «céfran» – от *français*), так и его разновидности: ланвер («asmeuk» – от *comme ça*), вэль («greune» – от *nègre*; «lasse» от *celui-là*) и йоурт («deusk» от *disque*; «one» от *con*).

Следует отметить, что при создании арготической лексики активно используются и традиционные способы словообразования, которые во многих случаях сочетаются с характерным для арго верланом. Так, например, апокопа (усечение последних слогов), свойственная арго вообще и молодежному сленгу в особенности, наряду со ставшими общеупотребительными «*le bac*», «*le foot*», «*le prof*», «*la récré*», дала такие верланизированные лексемы, как «*le mane*» (от «*maneci*» < *cinéma*), «*la tec*» (от «*teci*» < *cité*), «*la turve*» (от «*turvoi*» < *voiture*). В то же время, афереза (выпадение начальных слогов) используется значительно реже и, как правило, не смешивается с другими способами деривации: «*dwich*» (от *sandwich*), «*leur*» (от *controleur*), «*zic*» (от *musique*) и др. Однако в отдельных случаях афереза также комбинируется с верланом («*cainri*» от «*ricain*» < *américain*) либо сопровождается редупликацией слогов («*gengen*» от *argent*).

Кроме названных способов деривации, в арготической лексике широко используется суффиксация, часто сочетающаяся с характерными для арго метафоризацией и верланом («*pestouille*» от *peste* + *-ouille*; «*rabzouille*» от «*rabza*» < *les arabes* + *-ouille*), а также префиксация («*hypergénial*», «*méganote*», «*supraintéressant*). В от-

дельных случаях имеют место контаминация («*foulitude*» от *foule* + *multitude*; «*trifouiller*» от *tripoter* + *fouiller*), конверсия («*elle est colère*; *il l'a eu facile*) и другие словообразовательные модели.

Значительный вклад в обогащение современного французского арго вносят заимствования из английского, арабского и ряда других языков. При этом следует отметить, что семантика заимствованных слов в большинстве случаев изменяется, а их фонетический облик намеренно искажается [3, с. 10], например: *skemo* или *kesmo* от английского *smoker*; *karlouch* от арабского *krele*; *escrache* от итальянского *scaracio* и др.

Обращает на себя внимание тот факт, что тема арго традиционно интересует французов. В различных городах Франции проходят концерты и фестивали городского фольклора, на которых широко представлены все пласты арготической лексики. Появляются авторы, переводящие на арго известные произведения (например, басни Лафонтена), широкой популярностью пользуются певцы, исполняющие песни, малопонятные непосвященным в этот особый лексический мир. Кроме этого, регулярно выходит пользующийся устойчивым спросом журнал «Арготика» («*Argotiqua*»), ежемесячно публикуются новости из мира арго. Отдельный интерес представляет словарь арготической и фамильярной лексики «Боб» («*Bob, l'autre trésor de la langue*») [14], который выставляется в интернете и регулярно обновляется.

Этот словарь интересен прежде всего тем, что позволяет проследить эволюцию арготизмов. В нем, помимо прочих, содержатся рубрики «*notices entrantes*», «*notices révisées*», «*notices écartées*», в которых арготическая лексика сгруппирована по трем признакам: (1) слова, недавно появившиеся во французском языке, (2) арготизмы, зафиксированные в последних изданиях словаря «*Petit*

Robert», и (3) лексика, выходящая из употребления.

В двух последних выпусках данного словаря [14] представлено более тридцати новых арготизмов, которые позволяют убедиться, что в современном словотворчестве используются практически все возможные механизмы. Здесь мы видим и суффиксацию («*paluchard*» < *se palucher*, «*sympatoche*» < *sympatique*), и усечение («*doc*» < *documentaire*, «*fut*» < *futal*), и метафору («*envelopper*» – *заканчивать*, «*se froter*» – *иметь интимные отношения*, «*macaron*» – *голова, череп*). Кроме этого, есть несколько интересных каламбуров: «*fabriquer un deuxième nombril*» (букв. *проделать второй пупок*) – *застрелить*; «*ne pas se*

faire de mal aux gencives» (букв. *не причинять себе боль в деснах*) – *молчать, хранить секреты*.

Обращают на себя внимание интересные семантические сдвиги, переосмысления, использование неожиданных сравнений, которые представлены в новой арготической лексике. Но в рамках данной статьи не представляется возможным рассмотреть эти явления. В любом случае, даже такой краткий обзор особенностей французской арготической лексики свидетельствует о том, что сегодня она активно развивается и пополняется новыми словами и выражениями, которые закрепляются в языке и постепенно входят в общее употребление.

Список литературы

1. Береговская Э. М. Арготизмы и язык французской художественной прозы XX века (50–70-е годы). – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2009. – 356 с.
2. Медведева Н. Е. Аксиологический аспект современных французских арготизмов: дис. ... канд. филол. наук. – Белгород, 2001. – 154 с.
3. Овчинникова О. А. Французское арготическое словообразование и семантика: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2010. – 23 с.
4. Caradec F. Dictionnaire du français argotique et populaire. – P.: Larousse, 2005. – 220 p.
5. Colin J.-P., Mével J.-P., Leclère Ch. Dictionnaire de l'argot français et de ses origines. – P.: Larousse, 2002. – 903 p.
6. François-Geiger D. Panorama des argots contemporains // Langue française. Parloirs argotiques. – 1991. – № 90. – P. 5–9.
7. Mela V. Verlan 2000 // Langue française. – 1997. – № 114. – P. 16–32.
8. Merle P. Argot, verlan et tchatches. – Toulouse: Les Essentiels Milan, 1997. – 64 p.
9. Merle P. Le prêt-à-parler. – P.: Plon, 1999. – 191 p.
10. Schwob M. Etude sur l'argot français et le jargon de la Coquille. – P.: Allia, 1989. – 154 p.
11. Walter H. Quand ils prennent la parole // Madame Figaro. – 1996. – № 597. – P. 17–21.
12. Андросова С. А., Синельникова И. И., Синельников Ю. Т. Тематическая организация французских арготических фразеологизмов, передающих характеристику человека [Электронный ресурс] // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. 2013. № 6 (149). Выпуск 17. – URL: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/11824/1/Androsova_Tematicheskaya.pdf (дата обращения: 4.12.2016).
13. Кобринец О. С. L'argot des jeunes dans la langue française [Электронный ресурс] // II Міжнародна науково-практична заочна конференція «Лінгвокогнітивні та соціокультурні аспекти комунікації романогерманських мов». Харьков, 2013. – URL: <http://naub.ua.edu.ua/2013/largot-des-jeunes-dans-la-langue-francaise/> (дата обращения: 8.12.2016).
14. Bob, l'autre trésor de la langue. Dictionnaire d'argot, de français familier et de français populaire [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.languefrancaise.net/Bob/Introduction> (дата обращения: 14.12.2016).

УДК 811.111'374.8 + 391/395

*Е. С. Рослякова**(Новосибирский государственный педагогический университет)*

НЕОФИЦИАЛЬНЫЕ ТОПОНИМЫ КРУПНЫХ ГОРОДОВ США: СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ И СВЯЗЬ С КУЛЬТУРОЙ

В данной статье представлен анализ неофициальных топонимов крупнейших городов США, которые рассматриваются как компонент современной национальной лингвокультуры, отсылая к реалиям материального и ментального характера.

Ключевые слова: неофициальные топонимы, США, лингвокультура, город.

The article analyses informal toponyms referring to the largest cities of the USA. Informal toponyms are interpreted as a component of modern national linguoculture, alluding to material and mental realia.

Данная работа посвящена неофициальным топонимам крупных США, а именно прозвищам городов, которые бытуют в современной прессе, разговорной речи и в интернет-пространстве.

Изучение неофициальных топонимов актуально, так как они обладают «значительным информационным потенциалом» [1, с. 27]. Из этого языкового пласта можно почерпнуть многое о языковом облике города, об отношении к нему горожан и гостей, а также о его истории и культуре.

Цель настоящей статьи – рассмотреть способы образования неофициальных топонимов городов США. Гипотеза исследования заключается в том, что прозвища крупных городов обладают культурно-специфическими особенностями и могут дать информацию о городе, его истории и отношении к нему людей.

В качестве материала исследования были использованы 100 неофициальных топонимов десяти городов США с населением больше миллиона человек: Chicago, Illinois – 20 топонимов (20%); New York, New York – 19 топонимов (19%); Los Angeles, California – 13 топонимов (13%); Philadelphia, Pennsylvania – 13 топонимов (13%); Houston, Texas – 12 топонимов (12%); San Antonio, Texas – 8 топонимов (8%); San Diego, California – 5 топонимов (5%); Dallas, Texas – 4 топонима (4%);

Phoenix, Arizona – 3 топонима (3%); San Jose, California – 3 топонима (3%). Подобные города играют большую роль в жизни страны, их образы закреплены в культуре и сознании жителей страны.

Массовое распространение неофициальных топонимов в последнее время ученые связывают с широким распространением интернет коммуникации, которая не только позволила общаться людям из разных регионов, но и способствовала своего рода языковой революции, породив множество форм сленга и способов искажения языка. В качестве еще одной причины называют повышение географической мобильности людей, в связи с чем люди стали формировать и выражать мнение о других городах и рефлексировать над своими родными городами [2].

Как и другие порождения современного интернет- и городского фольклора, неофициальные топонимы возникают стихийно и не имеют постоянной формы. Отмечается, что такие топонимы «характеризуются подвижностью, значительной степенью индивидуализации городских реалий, тенденцией к антистандартности» [2, с. 7]. Кроме того, неофициальные топонимы выполняют важную функцию: они дают объекту определенную характеристику, в которой можно проследить отношение людей к этому месту [6].

Причин появления неофициальных топонимов несколько. Во-первых, они отражают стремление жителей города отойти от официальных, нейтральных названий, которые кажутся им слишком длинными или скучными. Во-вторых, изменяя официальные названия, жители города формируют местные, народные ориентиры [5, с. 203]. Ориентиры, используемые жителями одного города, в свою очередь, помогают формировать и укреплять городскую идентичность жителей. В-третьих, неофициальные топонимы призваны выразить чувства горожан по отношению к населенному пункту.

Перейдем к анализу способов образования неофициальных топонимов на основе внутренней (лингвистической) мотивации и внешней (экстралингвистической) мотивации [3], [6].

1. На основе лингвистической мотивации созданы прозвища, образованные от официальных названий городов путем лингвистических преобразований (21 % от общего количества прозвищ в нашей картотеке):

1) редукции, основанной на сокращении до аббревиатуры, усечении слова и суффиксации (12%): *NY, NYC* (New York), *L.A, La-La Land* (Los Angeles), *Chi-Town* (Chicago), *H-Town* (Houston), *Philly* (Philadelphia), *Dago, Daygo* (San-Diego), *Big D, D-Town* (Dallas), *San Ho* (San Jose);

2) контаминации существующего названия с другим словом, обозначающим другой географический объект, или имеющим негативную коннотацию (8%): *Angel Town, Smog Angeles (Los Angeles)*, *Chi-beria, Chiraq, Shitcago, Chicagoland* (Chicago), *Screwston* (Houston), *Filthadelphia, Filthydelphia* (Philadelphia).

2. Внешняя мотивация в образовании прозвищ подразумевает участие экстралингвистических факторов, связанных с характеристикой места (79% номина-

ций в картотеке). Структурно данные прозвища делятся на:

1) однокомпонентные номинации (7 топонимов (7%)): *Metropolis, Gotham* (New York), *Tinseltown, Lotusland, Lotusville, Southland* (Los Angeles), *Metroplex* (Dallas);

2) фразовые номинации (73 топонима (73%)), например: *New Amsterdam, The Big Apple, The Capital of the World, The City, The Melting Pot, The Modern Gomorrah* и т.д. (New York); *City of Angels, the Entertainment Capital of the World, the Big Orange*(Los Angeles); *Second City, The Windy City, City by the Lake u m.д.* (Chicago); *Space City, Hustle Town Capital of the Sunbelt, The Big Heart u m.д.* (Houston); *The Athens of America, The City of Brotherly Love, The City That Loves You Back, The Birthplace of America u m.д.* (Philadelphia), *Arizona's Urban Heart, Silicon Desert, Valley of the Sun, (Phoenix); Alamo City, Countdown City, River City, Military City* (San Antonio); *America's Finest, City,, City in Motion, Silicon Beach* (San Diego); *City of Hate* (Dallas); *The Capital of Silicon Valley, South Bay* (San Jose).

Таким образом, экстралингвистическая мотивация в образовании неофициальных топонимов более частотна, что связано с возможностью дать характеристику населенному пункту.

Если рассматривать собранные нами неофициальные топонимы через призму отраженных в них реалий действительности, мы можем отметить, что в прозвищах городов отражаются как материальные объекты, так и ментальные аспекты культуры [4], [6].

Прозвища, отражающие материальные объекты действительности составляют 32% и характеризуют:

1) экономика, индустрия (25%): *Great Commercial Tree* (Chicago), *Space City, Energy Capital of the World, City of Syrup* (Houston), *Silicon Desert* (Phoenix), *Military City* (San Antonio), *Silicon Beach*

(San Diego), *The Capital of Silicon Valley* (San Jose);

2) географическое положение (21%): *City by the Lake*, *City in a Garden*, *The Third Coast*, *Heart of America* (Chicago); *River City* (San Antonio), *The Fun City on the Hudson* (New York), *The City So Nice They Named It Twice* (New York, так как находится в одноименном штате);

3) погода (9%): *The Windy City* (Chicago), *Valley of the Sun* (Phoenix), *City of Flowers and Sunshine* (Los Angeles);

4) растительность (9%): *Lotusland*, *Lotusville* (Los Angeles), *Magnolia City* (Houston);

5) архитектура, примечательные места (9%): *The City of Neighborhoods*, *City of Homes* (Philadelphia), *The Five Boroughs* (New York);

6) рельеф, географические объекты (6%): *South Bay* (San Jose), *Bayou City* (Houston);

7) культура (6%) : *Hustle Town* (Houston), *City of Murals* (Philadelphia);

8) спорт (6%): *Clutch City*, *Crush City* (Houston);

9) характеристики жителей (6%): *Quaker City* (Philadelphia), *Alamo City* (San Antonio).

Неофициальные топонимы, относящиеся к нематериальным объектам (46%), включают в себя:

1) названия, содержащие субъективные оценочные характеристики места (24%): *The City of Friendly People*, *The City That Never Sleeps* (New York), *Tinseltown* (Los Angeles), *The City Beautiful*, *Shitcago* (Chicago), *America's Finest City*, *City in Motion* (San Diego), *The City That Loves You Back*, *Filthadelphia*, *Filthydelphia* (Philadelphia), *Something to Remember* (San Antonio);

2) названия, намекающие на размеры города и его значение (24%): *Center of the Universe*, *The World's Biggest Urban Playground*, *The City with Everything*, *Metropolis*, *The Capital of the World*, *The Empire City*, *The City*

(New York), *Metroplex* (Dallas), *The Second City* (Chicago), *Arizona's Urban Heart* (Phoenix), *Capital of the Sunbelt* (Houston);

3) оценочные наименования, являющиеся аллюзиями к текстам (17%): *The Melting Pot* (New York; по названию пьесы Израиля Зангвилла, 1908 г.), *Gotham* (New York; название популяризовано в комиксах про Бэтмена 1960-х годов), *The Modern Gomorrah* (New York; Библия), *The Big Apple* (New York; название, придуманное Вашингтоном Ирвингом), *City of Big Shoulders*, *Hog Butcher for the World* (Chicago; отсылка к стихотворению Карла Сандбурга «Chicago»), *City on the Make* (Chicago; отсылка к эссе американского писателя Нельсона Альгрена), *My kind of town* (Chicago; отсылка к песне Фрэнка Синатры);

4) названия, содержащие ссылки на исторические события (13%): *Birthplace of America*, *The Cradle of Liberty* (Philadelphia: город подписания Декларации Независимости США), *Phoenix City* (Chicago: город был отстроен после пожара 1871 года), *The Big Heart* (Houston: жители города оказали помощь жителям штата Луизиана после урагана Катрин в 2005 г.), *Slaughterhouse to the World* (Chicago: долгое время в городе существовал квартал скотобоев Union Stock Yard), *City of Hate* (Dallas: в 1963 году в городе был убит президент США, Джон Кеннеди);

5) различные названия, имеющие ситуативную характеристику (13%): *Countdown City* (San Antonio; из-за телефонного кода города 210), *the Big Orange* (Los Angeles; по аналогии с Нью-Йорком), *The Big Scrapple* (Philadelphia; по аналогии с Нью-Йорком), *The City of Brotherly Love* (Philadelphia; перевод названия города с греческого), *City of Angels*, *El Pueblo* (Los Angeles; – перевод названия города с испанского; заме-

на словом «город» на испанском);

6) названия, содержащие отсылки к другим городам и географическим объектам (8%): *Chi-raq*, *Chiberia* (Chicago), *New Amsterdam* (New York), *The Athens of America* (Philadelphia).

Итак, проанализировав способы формирования неофициальных топонимов городов США, мы можем сделать некоторые выводы.

1. Основным способом формиро-

вания топонимов служит экстралингвистический способ, позволяющий охарактеризовать населенный пункт; Лингвистический способ образования служит для лаконичной номинации.

2. Большая часть рассмотренных нами неофициальных топонимов отражает материальные реалии культуры. Прозвища, отражающие ментальные реалии, отражают оценочную характеристику населенного пункта.

Список литературы

1. *Басик С. Н.* Общая топонимика: учебное пособие для студентов географического факультета. – Минск: БГУ, 2006. – 200 с.

2. *Клименко Е. Н.* Неофициальная ономастика современного города (на примере г. Екатеринбург) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. – 2011. – № 6. – С. 5–8.

3. *Цепкова А. В.* Лингвокультурологический потенциал прозвищ различных мотивационных типов (на материале английского языка) // Вестник Новосибирского государственного педагогического универ-

ситета. – 2012. – № 5. – С. 105–113.

4. *Чернобров А. А.* Лингвокультурология: основа интегрального гуманитарного знания (язык – философия – логика – психология – культура). – Новосибирск: Свиньин и сыновья, 2006. – 332 с.

5. *Шарипова О. А.* Неофициальные топонимы как подсистема языка города // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 4. – С. 203–206.

6. *Tsepkova A. V.* Secondary Toponymic Nominations: Linguo-Cultural Approach // ONOMASTICA. – 2015. – № 1. – P. 265–279.

УДК 811.111'3+811.111'38+81+821/11(73)(092) Паланик Ч.

А. В. Стародубцева, К. А. Кирина

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ЧАКА ПАЛАНИКА «КОЛЫБЕЛЬНАЯ» В ОРИГИНАЛЬНОМ И ПЕРЕВОДНОМ ТЕКСТАХ

Данная статья посвящена анализу лексических стилистических приемов, использованных Чаком Палаником в произведении «Колыбельная» для создания целостной системы образов и их передачи в переводном тексте.

Ключевые слова: лексический, стилистический, Чак Паланик, художественный текст, перевод.

The article focuses on the analysis of lexical stylistic devices used in “Lullaby” by Chuck Palahniuk to create the system of images and their preservation in the translation.

Художественные тексты и их перевод представляют особый интерес для переводчиков. Стиль художественного текста состоит из сложного и единого разнообразия черт, которые и отличают

его от всех других стилей [2]. Ключевой особенностью художественного произведения становится система образов: образ автора, сюжет (образ события) и образы героев. Эти категории не явля-

ются однопорядковыми: сюжет и образы героев порождаются образом автора. В свою очередь, образ автора связан с формированием содержания и связывает все стилистические средства в целостную словесно-художественную систему. Именно поэтому авторские приемы построения художественной действительности при переводе не должны утрачивать свой индивидуальный характер.

Перевод является сложным процессом передачи информации с одного языка на другой. Основная трудность для переводчика заключается в необходимости передать смысл текста оригинала так, чтобы читателю было понятно, о чем идет речь [4]. Гарбовский Н.К. в известной триаде: автор оригинала – переводчик – читатель перевода, – отражающей связь между основными участниками процесса перевода как акта межъязыковой коммуникации, указывает на то, что переводчик является неким мобильным элементом, стремящимся приблизиться либо к автору оригинала, либо к своему читателю [1, с. 310]. При этом, переводчик в своей работе стремится приблизиться к автору оригинала, сохраняя свой индивидуальный характер.

Данную цель, при передаче стилистической компоненты текста, можно достигать по-разному: либо попытаться скопировать прием оригинала, либо, если это невозможно, создать в переводе собственное стилистическое средство, обладающее аналогичным эмоциональным эффектом, т.е. использовать так называемый принцип стилистической компенсации. Это становится возможным, т.к. для переводчика важна не столько форма, сколько функция стилистического приема в тексте [6, с. 6].

К сожалению, далеко не всегда даже профессиональные переводчики достигают сохранности в передаче образов произведения, поэтому адекватный, до-

стоверный перевод является не меньшей ценностью, чем авторское произведение, а труд переводчика, как и труд писателя, трудоемок и заслуживает должного внимания и уважения.

Материалом нашего исследования послужили произведение Чака Паланика «Колыбельная» и его перевод на русский язык, выполненный Татьяной Покидаевой. Чака Паланика называют «королем контркультуры», его произведения популярны по всему миру. Его читателями являются люди абсолютно разных возрастов, и каждый находит в них что-то, что заставляет задуматься и оглянуться. Именно поэтому работать с произведениями этого автора – большая ответственность. Анализируя перевод Т. Покидаевой, мы не ставили своей целью критиковать или находить ошибки, нам хотелось изучить, насколько перевод передает идею, заложенную автором, ведь «Колыбельная» – это роман-притча, в которой причудливо переплетены реальность и фантастический мир Чака Паланика.

Анализ лексических стилистических приемов, использованных Чаком Палаником, показал их полифункциональность. Во-первых, они создают звуковой образ в произведении: фоновый шум, громкость, при этом название романа выступает на контрасте со звуковым фоном произведения. Во-вторых, с помощью лексических средств выстраивается образная картина двух миров («старого мира» – до колыбельной, и «нового, измененного «Колыбельной», мира»), в каждом из которых свои правила.

Рассмотрим реализацию функций лексических стилистических средств и их передачу на русский язык более подробно.

Анализируемый роман называется «Колыбельная», что изначально настраивает читателя на нечто спокойное, неспешное, тихое. Тем удивительнее

то, что, читая, мы сталкиваемся с совершенно противоположным образом: наш мир – это пространство, населенное «тишина-фобами», заполненное различного рода звуками, где невозможно найти спокойствие и отдохнуть от шума. Для создания звукового образа произведения Чак Паланик прибегает к помощи такого лексического стилистического средства, как метафора.

Так в предложении: *The muffled thunder of dialogue comes through the walls, then a chorus of laughter* [11], метафора «thunder of dialogue» описывает звук диалога как раскатистого, резонирующего звука, а «chorus of laughter» характеризует смех как звучное, стройное многоголосие [8]. Таким образом, звуковой эффект в оригинале строится следующим образом: сначала читателю представляется громкий звук диалога, затем стройный звук смеха.

Переводчик предлагает следующий вариант: *Приглушенный гул диалога проходит даже сквозь стены, потом – взрыв смеха* [5]. В данном случае Т. Покидаева меняет звуковые полюса, и использует в качестве перевода для первой метафоры слово «гул», которое в толковом словаре Ожегова имеет значение «не вполне ясный, сливающийся шум», а для второй – слово «взрыв – звук, сопровождающий разрушение; внезапное сильное и шумное проявление чего-либо» [7]. Схема звукового регистра полярно меняется, но сама звуковая образность все же сохранена.

Метафора, безусловно, является не единственным стилистическим средством создания звукового образа в произведении. В следующем предложении эпитет позволяет читателю почувствовать эмоции человека, который жаждет только одного – тишины: *sweet, golden silence* [11] – *Приятная, благословенная тишина* [5]. Чак Паланик с помощью данных эпитетов показывает, насколько сильно герой ценит в шуме тишину.

У прилагательного “sweet” в Oxford Dictionary online мы находим следующую дефиницию – if an emotion or event is sweet, it is very pleasant and satisfying [10], а на русский язык слово «sweet» переводится как «приятная» – доставляющая удовольствие. Прилагательное “golden” употреблено в тексте в значении “very happy and successful” [10], на русский язык переведено как «благословенная», что значит «приносящий благо, довольство, счастье» [9]. Стилистически слово «благословенный» отличается от оригинального “golden”, т.к. несет в себе некую религиозную коннотацию, так как у русских читателей ассоциируется с религиозно-бытовым, христианским свадебным обрядом (благословение родителей) [3]. Таким образом, перевод на русский язык образно-избыточен по сравнению с оригиналом, но для носителя русского языка эмотивная градация эпитетов позволяет осознать всю глубину чувств и эмоций персонажа.

Образная картина «старого» и «нового» миров выстраиваются автором с применением различных лексических приемов. Так, «старый» мир, т.е. мир до Колыбельной, мастерски отражен в аллюзии: *Big Brother’s busy holding your attention every moment you’re awake* [11]. Аллюзия отсылает нас к произведению Джорджа Оруэлла «1984» и создает сложный, комплексный образ. Образ «Большого Брата» предполагает тотальный контроль и наблюдение. Таким образом, за внешним ежесекундным развлечением скрывается зоркое око, которое не выпускает никого из поля зрения. Так как прецедентный текст был переведен на русский язык, переводчик сохраняет оригинальную аллюзию и предлагает следующий вариант: *Все время, пока ты не спишь, Большой Брат развлекает тебя, отвлекая внимание* [5]. В переводе мы видим не только сохранение, но и раскрытие

аллюзивного пласта, что, с одной стороны, частично снимает проблемы для тех читателей, которые не читали произведение Оруэлла, но, с другой стороны, «старый» мир кажется значительно более прямолинейным и однозначным по сравнению с оригиналом.

Переходный этап между двумя мирами очевиден в следующем предложении: *Sticks and stones will break your bones, but now words can kill, too* [11]. Изменения показаны за счет нарушения композиции идиомы «*sticks and stones will break your bones, but word will never hurt me*». Автор нарушает композицию идиомы, потому что в сложившихся обстоятельствах Колыбельная способна причинить вред, страшнее, чем удар «палок и камней». Изменяя структуру известной детской рифмовки, автор создает образ нового мира, в котором не будут действовать старые правила. Переводчик предлагает следующий вариант – *Палки и камни могут покалечить, но теперь и слова тоже могут убить* [5] – который полностью сохраняет идею, хотя и теряет импликацию изменения за счет отсутствия в русском языке аналогичной идиомы.

«Новый» мир изображен автором менее населенным, чем «старый», так как убивать словами можно миллионы, имея в распоряжении современные средства коммуникации и используя

страх социума перед тишиной. Именно поэтому Чак Паланик прибегает к такому стилистическому средству как уподобление, приравнивая «Колыбельную» и пандемию: *The airwaves will be as empty as a public swimming pool during a polios care* [11]. Сравнение радиоэфира с публичным местом после эпидемии вируса показывает, что Колыбельная несет угрозу, гораздо более значительную и разрушительную, чем предыдущие катастрофы. Т. Покидаева предлагает следующий перевод: *Радио – и телеэфир станет глухим и пустым, как публичный бассейн при эпидемии полиомиелита* [5]. Перевод избыточен, так как прилагательное *empty – containing nothing* [9], переведено двумя прилагательными, одно из которых является эквивалентным слову *empty* (пустой), а второе добавляет переводу звуковую составляющую (глухой), отсутствующую в оригинале.

Безусловно, направления анализа текстов оригинала и перевода не должны ограничиваться только лексическими стилистическими средствами. Сопоставление оригинала и перевода должно осуществляться на всех языковых уровнях: фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом, только в этом случае можно говорить о возможности адекватной передачи всей системы образов в процессе перевода.

Список литературы

1. Гарбовский Н. К. Теория перевода: учебник. – М.: Изд-во Московского ун-та, 2004. – 544 с.
2. Кретова Л. Н. Антропоцентрическая мифопоэтическая парадигма в стихотворении Н. А. Заболоцкого «Форвард» и особенности перевода текста стихотворения на английский язык // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 5. – С. 115–122.
3. Академик. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. – URL: <http://dic.academic.ru/> (дата обращения: 10.01.2017).
4. Мусина Е. В. Трудности перевода художественного текста [Электронный ресурс] // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – Выпуск № 23 (277). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-perevoda-hudozhestvennogo-teksta> (дата обращения: 12.01.2017).
5. Паланик Ч. Колыбельная. Перевод: Татьяна Покидаева [Электронный ресурс]. – URL: http://royallib.com/book/palanik_chak/kolibelnaya.html (дата обращения: 9.01.2017).

6. *Прозоров В. Г.* Основы теории и практики перевода с английского языка на русский: [Электронный ресурс] учебное пособие. – URL: <http://kspu-archive.petsu.ru/ru/structure/faculties/languages/english/7214> (дата обращения: 10.01.2017).

7. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. – URL: <http://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 26.10.2015).

8. Толковый словарь Ушакова [Электронный ресурс]. – URL: <http://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 10.01.2017).

9. Merriam Webster Dictionary Online [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 12.01.2017).

10. Oxford Dictionary Online [электронный словарь]. – URL: <http://www.oxforddictionaries.com/ru> (дата обращения: 12.01.2017)

11. *Palahniuk, Chuck Lullaby* [Электронный ресурс]. – URL: http://royallib.com/book/Palahniuk_Chuck/Lullaby.html (дата обращения: 09.01.2017).

УДК – 44/46 – 0.85.5 (075.8)

Р. И. Телешова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ СВЯЗИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

В статье рассматривается интертекстуальное взаимодействие французской и русской литературы в произведениях Анри Труайя. Анализируются причины и разновидности интертекстуальных включений во французский текст.

Ключевые слова: Анри Труайя, интертекстуальные включения, бикультурализм, французский.

The article considers intertextual relationships of French and Russian literature in Henri Troyat's works. Under analysis are causes and types of intextual insertion into a French text.

Данная статья представляет результаты исследования интертекстуальных включений на материале произведений писателя-билингва Анри Труайя. Основное внимание уделено вопросу взаимоотношения двух языковых и культурных систем в его произведениях. Предлагаемый анализ нельзя назвать собственно лингвистическим или литературоведческим. Скорее, это попытка лингвоинтертекстуальной интерпретации, основанной на диалогичности, возникающей в отношениях не только между точками зрения автора и его вымышленных персонажей, но и между произведениями разных авторов, представителей французской и русской литературы. Художественный текст, как и другие произведения искусства, отражает не только результаты наблюдений, знаний и переживаний автора, но

и стратегию его диалога с читателем. Интертекстуальные включения из русской литературы отмечаем в рассказах французского писателя и путешественника XIX в. Т. Готье [9]. Отметим любопытный факт, что во времена Т. Готье лингвисты еще не рассуждали на тему интертекстуальных связей. Элементы интертекста широко используются в художественной автобиографической прозе [4]. В стратегии организации контекста важное место занимает форма включения чужого слова, «чужого голоса», обеспечивающая его заметность, возможность опознания источника, мысленного сопоставления исходного и принимающего контекста и понимание того нового смысла, который при этом возникает. М. М. Бахтин утверждает, что в основе всякого искусства лежит принцип диалога, духовного контакта,

взаимопонимания читателя и писателя, писателя и его предшественников и современников, а также внутренних диалогов героев [2, 3]. Таким образом, художественный текст представляет диалог автора не только с читателем, но и со всей современной и предшествующей культурой.

Термин «интертекстуальность» был введен французским литературоведом и семиотиком Ю. Кристевой [8] и получил широкое распространение в трудах русских исследователей. Мы, вслед за И. В. Арнольд [1] под интертекстуальностью понимаем включение в художественный текст либо целых других текстов с иным субъектом речи (стихов, писем, дневников), либо фрагментов чужих текстов в виде цитат, реминисценций. Включения «чужого голоса» бывают не только текстовыми, но и кодовыми – языковыми. В тексте могут встретиться отдельные слова, словосочетания из другого языка. Стилистически окрашенная лексика вносит в кодовыми – языковыми. В тексте встречаются отдельные слова, словосочетания из другого языка [10]. Стилистически окрашенная лексика вносит в текст дополнительную образно-эстетическую информацию. Таким образом, художественный текст является звеном в общей цепи культурного общения человечества.

Обилие интертекстуальных включений в текстах Анри Труайя из произведений русских писателей и поэтов объясняем тем фактом, что жизнь и творчество всемирно известного писателя являются воплощением идеи взаимопроникновения и взаимовлияния двух великих культур – русской и французской. Анри Труайя называет себя французским писателем, пропитанным далекими русскими воспоминаниями, или русским человеком, переделанным на французский лад (*écrivain français nourri de lointains souvenirs russes ou*

Russe francisé). Французский литературовед R.M. Albégès отмечает, что творчество Анри Труайя является симфонией для двух оркестров, франко-русской симфонией: «*L'œuvre de Troyat est une chronique à deux chœurs (et à deux cœurs), une symphonie pour deux orchestres*» [7, с. 9]. Эта особенность объясняет «секрет грандиозности его творчества». Ощущение родства русской и французской литератур является неотъемлемой чертой сознания Анри Труайя. Писатель погружен с раннего детства одновременно в русскую и французскую культуру.

Анри Труайя пишет в своей знаменитой книге воспоминаний «Моя столь длинная дорога»: «В лицее, в окружении товарищей, говоря с ними на их языке, играя в их игры, я чувствовал себя французом. Придя домой, я покидал Францию и переселялся в Россию. Полдня я жил в Париже, полдня в Москве. Долгое время я так и двигался вперед, хромая: одна нога на твердой французской земле, другая на русских облаках. За нашим семейным столом мы говорили по-русски. Париж, лицей, одноклассники оставались за стенами дома, удалялись и исчезали в пустоте» [13, с. 12].

Проведенное исследование показало, что Анри Труайя в романах прибегает преимущественно к использованию лирической цитаты, отождествляющей момент наивысшего подъема, напряжения духовных сил, результатом которого является формулировка некоего эмоционально пережитого жизненного решения. Анри Труайя указывает лишь в редких случаях источник цитирования. Следует отметить, что наибольшее количество встречающихся цитат являются отрывками стихотворений и поэм А. С. Пушкина. Частота употребления цитат и их объем зависят от литературного жанра текста. Было установлено, что Анри Труайя наиболее часто

использует отрывки из литературных произведений при написании биографий писателей. Нами было выделено три разновидности реминисценций, отсылающих читателя к тематике поэзии А. С. Пушкина: «образ колокольчика», «русские запахи», и мотив «Медного всадника», а также реминисценции на тему русских народных сказок и легенд, анализ которых позволяет нам утверждать, что Анри Труайя использует русские реминисценции для того, чтобы передать внутренний мир своих героев, глубину их чувств и переживаний, разнообразие их мыслей. Многочисленные цитаты и реминисценции требуют от читателя определенной литературной осведомленности для правильного их понимания [5, 6].

Читатель произведений Труайя, наделенный бикультурализмом, создает в своем воображении совершенно особенную Россию с неповторимыми запахами и необычным воздухом, со звоном колокольчиков, сливающихся с русским зимним пейзажем, со звоном церковных колоколов, символизирующих важные события в жизни персонажей или страны, с запахом ладана, неотделимой частью православной России. Франция и Россия поочередно сменяются в сознании писателя, русская и французская культура оказывают обогащающее влияние на личность писателя, а он, в свою очередь, отражает это в своих произведениях, переносит бикультурализм на персонажей.

Русские и французские классики, которым Анри Труайя посвятил большое количество своих произведений, предстают в лице любимых писателей персонажей, которые полностью разделяют увлечение романиста классической литературой. Произведения Анри Труайя насыщены многочисленными разговорами персонажей о литературе, любимых писателях, о любимых стихах, поэмах и романах : «Dans sa tête,

Balzac et Tolstoï marchaient bras dessus, bras dessous, Tchekhov et Flaubert avaient des discussions passionnées à propos d'un adjectif, Pouchkine et Victor Hugo se récitaient mutuellement leurs derniers poèmes. Tout au long de sa vie, le fleuve russe et le fleuve français avaient ainsi marié leurs eaux tumultueuses. Elle avait déjà remarqué qu'il lui arrivait de rêver en français après la lecture d'un beau texte russe et vice versa. Quel appauvrissement si elle avait, en s'expatriant, commis l'erreur de renoncer à l'une ou l'autre de ces deux cultures» [11, с. 138 – 139]. Чтение и декламрование литературных произведений оказывает значительное влияние на внутреннее состояние героев, на их мысли и чувства, они сравнивают себя с гениями русской и французской литературы.

Таким образом, взаимовлияние двух культур в сознании писателя переходит во взаимопроникновение этих культур в его произведения, что дает положительный результат: у читателя появляется возможность взглянуть на мир через призму другой культуры, понять другую систему ценностей, особенности менталитета другого народа. В произведениях Анри Труайя неоднократно появляется выраженное сопоставление русского и французского менталитета и культуры, что указывает на бикультурализм автора и его персонажей.

Художественные тексты, написанные на французском языке, сочетают элементы двух культурных систем. Эта художественная особенность объясняется высокой степенью бикультурализма писателя, что делает возможным, в рамках его произведений, диалог двух культур, культуры Франции и культуры России.

Подводя итог, целесообразно отметить, что особенности произведений Анри Труайя обусловлены индивидуальной творческой манерой автора, художественным замыслом, а также русским происхождением французско-

го романиста. Главная функция интертекстуальных включений заключается в создании диалогичности: диалога между цитирующим и цитируемым автором и между их эпохами и культурами. В произведениях Анри Труайя интертекстуальность предстает не только как манифестация бикультурализма, но

и как франко-русского феномена, когда автор мыслит и создает текст на французском языке, довольно часто прибегая к русским цитатам и реминисценциям. Интертекстуальные включения способствуют также углублению характеристики персонажей и помогают выявить сущностное в ценностях жизни.

Список литературы

1. *Арнольд И. В.* Проблема диалогизма, интертекстуальности и герменевтики (в интерпретации художественного текста). – СПб.: Образование, 1995. – 60 с.
2. *Бахтин М. М.* Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. – М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.
3. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
4. *Дубнякова О. А., Фарбязж С. М.* Образ матери в автобиографическом произведении Симоны де Бовуар «Очень легкая смерть» // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы Международной научно-практической интернет-конференции (г. Новосибирск, 1–29 февраля 2016 г.). – Вып. 10 / под ред. Е. А. Костиной. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – С. 54–59.
5. *Телешова Р. И.* Влияние русской литературы на стиль произведений Анри Труайя // Язык и культура: сборник статей Всероссийской научной филологической конференции. – Новосибирск: Новосибирский институт экономики, психологии и права, 2003. – С. 18–27.
6. *Телешова Р. И.* Размышления о русских истоках в творчестве Анри Труайя. – 2-е изд. – Новосибирск, 2014. – 247 с.
7. *Albérès R. M.* Le Roman d'aujourd'hui 1960–1970. – Paris: Albin Michel, 1970. – 164 p.
8. *Kristeva J.* Recherches pour une sémanalyse. Extraits // Le mot, le dialogue et le roman. – Paris: Éditions du Seuil, 1969. – P. 82–112.
9. *Mikuta I. V.* La verste ou la lieue : mesure de l'espace russe dans les récits de voyage de T. Gautier et d'A. Dumas // Лингвистика. Лингвокультурология. Дидактика: сборник научных трудов. – Новосибирск: НГПУ, 2007. – С. 31–36.
10. *Teleshova R. I.* The russian language in d'Henri Troyat's life and works / Русский язык в жизни и творчестве Анри Труайя // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 6 (16). – С. 129–139.
11. *Troyat H.* Le Défi d'Olga. – Paris: Éditions J'ai lu, 1996. – 170 p.
12. *Troyat H.* Un si long chemin. – Paris: Éditions J'ai lu, 1996. – 247 p.
13. *Труайя А.* Моя столь длинная дорога [Электронный ресурс] // TheLib.Ru электронная библиотека. – URL: http://thelib.ru/books/truayya_anri/moya_stol_dlinnaya_doroga-read.html (дата обращения: 27.12.2016).

УДК – 44/46 – 0.85.5 (075.8)

*Р. И. Телешова**(Новосибирский государственный педагогический университет)*

ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ДЕТЕКТИВА

В статье рассматриваются литературоведческий и лингвостилистический подходы к изучению детективных текстов. Критерием для выявления специфики классического детективного жанра являются портретные описания, характеризующиеся семантико-стилистической самодостаточностью в структуре целого произведения.

Ключевые слова: литературоведческий, лингвостилистический подход, французский, классический, детектив.

The article focuses upon the approaches in studying detective texts from the point of literary criticism and linguostylistics. As a criterion for eliciting specific features of classical detective genre we consider portrait descriptions which are semantically and stylistically self-sufficient in the structure of the whole literary work.

Статья написана в русле лингвостилистических исследований художественного текста и посвящена выявлению специфики детективного жанра, изученного всё ещё фрагментарно. Изучение стилистики отдельных типов текстов способствует одновременно построению общей теории художественного текста и уточнению особенностей функциональных стилей, что и обуславливает актуальность нашей статьи. Многогранность целого речевого произведения допускает различные методы его интерпретации.

Анализ теоретической литературы позволяет выделить два подхода к изучению текстов детективного жанра: литературоведческий и лингвостилистический.

Существует обширная «литературная критика» о зарождении и развитии детективного жанра. По мнению З.И. Хованской [4], «литературная критика» (*critique littéraire*) представляет широкое понятие во французской филологии и соответствует литературоведению в советской (русской) классификации филологических наук. Детективная литература как отдельный предмет анализа изучался первоначально литературными критиками. Одним из первых и широко цитируемым является

исследование французского социолога Р. Мессака «Детективный роман и влияние научной мысли» [9], написанное во время возникновения и утверждения детективной литературы. В контексте литературоведческого анализа детектив рассматривается как популярный жанр массовой литературы, наделенный определенной спецификой. В область литературоведческого анализа входят «текстовая» и «внетекстовая» [4] информации: изучение мировоззрения писателя и процесс формирования его творческой личности, тематика и проблематика произведения, художественно-эстетическое своеобразие текста. В рамках литературоведческого подхода отмечается, что детективный жанр является разновидностью повествовательного жанра, в котором происходит раскрытие обстоятельств таинственного события, преступления. Аналогичное определение этого жанра дается в исследованиях П. Буало и Т. Нарсежака [5], отмечающих, в частности, что детектив связан с расследованием (*enquête*) и объяснением тайны (*énigme*), достигаемых с помощью анализа. В работах французских исследователей для названия детективного жанра выявляем использование двух терминов: «*policier*» [5; 7; 8; 9] и «*détective*» [9]. Более употре-

бительным является термин «*policier*». Известные писатели-детективщики П. Буало и Т. Нарсежак, написавшие также теоретические работы, объясняют этот факт в художественно-образной форме: «Англосаксы увлекаются детективом, французы предпочитают полицейского. Детектив – человек образованный, джентльмен, он осторожно снисходит к преступлению, оценивает его как знаток, даже как дилетант. Изучает его с чувством привязанности, как вещь из коллекции. Рассуждает по этому поводу. Детектив вошёл в литературу под видом праздного богача, ищущего занятие, достойное его способностям. Он – интеллектуал. Полицейский стал почти прописным персонажем в том смысле, что он, без колебания, влезает в самую гущу дела. Приходится, раз ты из полиции. Даже, если у него другая специальность (адвокат, журналист, писатель). Он из людей, готовых действовать, бороться. Он следует своей интуиции и, рассуждая здраво, теориями себя не утруждает» [2, с. 61]. Это высказывание разрешает споры относительно использования того или иного термина во французском языке для названия детективного жанра. В советском и российском литературоведении преобладает термин «детектив» [1; 3].

Исследователи выделяют несколько разновидностей французского детектива: классический детектив, психологический детектив, детектив-саспенс. Поясним кратко особенности заявленных типов детективного жанра. Классический детектив, называемый иногда детективом-загадкой, представлен произведениями писателей Г. Леру, Л. Мале, Л. Ориоля. К серии классического детектива причисляют и ранние произведения Ж. Сименона. Действие классического детектива разворачивается по заранее заданной схеме, и читателю предлагается решить вместе с полицейским задачу «кто совершил

преступление». Тексты классического детектива характеризуются устойчивостью установки, проявляющейся в том, что основные схемы построения целого речевого произведения копируются авторами, повторяются в текстах подобного жанра. В центре внимания французского психологического детектива, представителем которого является С. Жапризо, оказывается преступление и психология действующих лиц. В психологическом детективе писатель решает проблему «почему совершено преступление». Строгие схемы построения целого речевого произведения, используемые авторами классического детектива, характерны в меньшей степени для психологического детектива. В детективе-саспенсе повествование сосредоточено на внутреннем мире преступника, на анализе его реакций, над нависшей опасностью, что создает атмосферу напряженного и мучительного описания трагической развязки. Так называемая история расследования преступления (*histoire de l'enquête*), которой отводится большая часть повествования в классическом детективе, отходит на второй план по сравнению с историей преступления (*histoire du crime*). К такой разновидности детектива причисляют произведения П. Буало и Т. Нарсежака. 40-50 годы XX века характеризуются, по мнению Ц. Тодорова [10], появлением так называемых «чёрных романов», детально описывающих убийство и насилие. Произведения Ф. Карко, О. Ле Бретона повествуют о мафии или каких-то тайных криминалистических обществах. В этих произведениях иногда вообще отсутствует главный персонаж классического детектива – полицейский. В этой связи французский исследователь Ф. Овейда [7] отмечает, что в такого рода произведениях от детективных остается лишь одно название. Указав разновидности детективного жанра и дав лишь их об-

шую характеристику, перейдем к рассмотрению жанрово-стилистических особенностей текстов классического детектива.

Проблема текстовой организации художественного текста может быть решена в рамках его лингвостилистического анализа, построенного на соотношении содержания текста, системы его образов, идейной направленности с языковой формой. Обзор теоретической литературы [3] позволяет утверждать, что ведущей тенденцией в лингвостилистическом анализе текста становится делимитация жанровой принадлежности художественного текста по одному из его составляющих компонентов. В рамках целого текста относительной автономностью, независимостью характеризуются отдельные текстовые фрагменты, воспроизводящие определенную семантическую ситуацию. В текстах разных жанров те или иные текстовые отрезки выделяются в связи с той значимостью, которая ему придается автором художественного произведения. Описательный контекст является важной составляющей детективного жанра, поскольку посредством описания воссоздается место действия и облик действующих лиц, которые могут помочь читателю найти ответы на все ключевые вопросы в расследовании преступления. В рамках художественного произведения текстовые фрагменты могут быть делимитированы методом ключевых слов – лексем, характеризующихся повышенной повторяемостью. В портретных описаниях детективного жанра ключевыми такие лексико-семантические группы, как «особенности внешности, походки или мимики», «одежда», а также их признаки. По набору ключевых лексем портретные описания детективов приближаются к так называемому словесному портрету, применяемому в криминалистике для описания внешности преступника, жертвы и других лиц в про-

цессе расследования преступления [11].

Портреты в детективных текстах в большинстве случаев состоят из отдельных элементов описания внешности и являются квазиописаниями, репрезентируемыми отдельным предложением или словосочетанием. Преимущественное использование кратких описаний объясняем динамизмом детективного повествования. В случае подробных детализированных описаний (как правило главных персонажей) выявляем локализованные и рассредоточенные портретные описания, статические и динамические описания, информативные и живописно-информативные описания. Преобладающим типом являются информативные портретные описания, представляющие собой относительное сухое и беспристрастное перечисление значимых особенностей внешности персонажа. Частое использование портретных элементов «телосложение» и «головной убор» способствует созданию определенного типа полицейского, человека крепкого телосложения (высокого роста) в шляпе: *L'inspecteur enfonça son chapeau sur la tête et sortit par cette porte grande ouverte, le torse bombé* [9, p. 5]. *Il était grand et gras, avec des joues roses et des yeux de fureteur qui semblaient refléter une inlassable gaieté* [9, p. 12]. *Puis, il retira son chapeau qu'il remplaça par une toque en velours brodé* [9, p. 34]. Нельзя признавать, что язык портретных описаний детективного жанра лишен эмоциональных составляющих и образительно-выразительных средств. В подтверждение приведем пример портретного описания, построенного на использовании экспрессивных прилагательных (*vivants, papillotants, perçants*) для обозначения признака ключевой лексики «глаза» (*les yeux*): *Le grand Loustalot, dont les petits yeux à l'ordinaire si voilés quand ils étaient partis pour quelque scientifique rêve, étaient soudain*

devenus vivants, papillotants, perçants [9, p. 84]. В приведенном выше описании выявляем также и использование нейтральной лексики (*grand, petit*).

Поскольку в тексте целого речевого произведения все элементы взаимосвязаны авторским замыслом. Отдельный текстовый фрагмент, являясь неотъемлемой частью этого целого, играет существенную роль для понимания стилистики художественного текста. Портретные описания, являясь частью художественного текста, имеют свою специфику, позволяющую им оставаться не только тематически, но стилистически выделенными из текста романа и, с другой стороны, практически полностью сливаться со структурой и особенностями стиля всего текста. Лексико-синтаксические средства как нейтральные, так и стилистически маркированные являются для портретных описаний значимыми и выполняют

определенную функцию.

Традиционно тексты классического детектива, посвященные раскрытию загадочного преступления, характеризуются развлекательной функцией и высокой степенью стандартизации, что находит отражение и в стилистике отдельных текстовых фрагментов. Портретные описания классического детектива являются преимущественно информативными, обладающие набором дифференциальных признаков, реализуемых в большинстве случаев нейтральными лексико-семантическими средствами.

Таким образом, изучение релевантных ограничителей портретных описаний, обладающих лексико-семантической, синтаксической и стилистической самодостаточностью в структуре целого речевого произведения, способствует установлению закономерностей формирования стилистики детективного жанра.

Список литературы

1. Викулова Л. Г., Дубнякова О. А., Кожетева А. С. Читаем детектив: Georges Simenon. Maigret hésite: учебное пособие. – М.: Интеллект, 2009. – 226 с.
2. Буало П., Нарсежак Т. Детективный роман // Детективы века / сост. Г. А. Анджапаридзе. – М.: Полифакт, 1999. – С. 611–632.
3. Прохорова Р. И. Стилистика большой и малой формы повествовательного жанра (Портретное описание в детективном романе и рассказе): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1988. – 17 с.
4. Хованская З. И. Анализ литературного произведения в современной французской филологии. – М.: Высшая школа, 1988. – 239 с.
5. Boileau P., Narcejac T. Le roman policier. – Paris: Presses universitaires, 1975. – 122 p.
6. Duruy J. Le roman policier. – Paris: Larousse, 1974. – 192 p.
7. Hoveyda F. Petite histoire du roman policier. – Paris: Éditions du Pavillon, 1956. – 94 p.
8. Lacassin F. Mythologie du roman policier. – Т. 2. – Paris: Union générale d'éditions, 1974. – 319 p.
9. Leroux G. Le Fauteuil hanté. – Paris: Le Livre de poche, 1965. – 191 p.
9. Messac R. Le «Detective Novel» et l'influence de la pensée scientifique. – Paris: Honoré Champion, 1929. – 698 p.
10. Todorov T. La typologie du roman policier // Poétique de la prose (choix) suivi de nouvelles recherches sur le récit. – Paris: Seuil, 1980. – P. 55–65.
11. Зинин А. М., Виниченко И. Ф., Житников В. С., Овсянникова М. Н. Криминалистическое описание внешности человека [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.twirpx.com/file/155288/> (дата обращения: 25.01.2017).

УДК 8; 81>347.78.034

*Н. И. Трофимова-Коваленко**(Новосибирский государственный педагогический университет)*

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ В МЕНАСИВНЫХ РЕЧЕВЫХ АКТАХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА

В статье рассмотрены особенности реализации переводческих преобразований в менасивных речевых актах художественного дискурса. В результате исследования было выявлено, что в менасивах чаще всего используются структурно-уровневые преобразования, обусловленные типологическими различиями английского и русского языков.

Ключевые слова: менасивы, трансформации, дискурс, перевод, преобразование.

The article studies the realization of translational transformations in the speech acts of menace in the artistic discourse. It was concluded that structural transformations are more often used in the speech acts of menace due to the typological differences between English and Russian.

Переводческие трансформации (ПТ) являются предметом изучения современной теории перевода и определяются соотношением языка оригинала и перевода. Исследователи предлагают различные классификации ПТ. Поскольку цель нашего исследования – изучение ПТ в менасивных РА на материале художественной литературы, мы будем опираться на классификацию Л. К. Латышева и А. Л. Семенова, которая позволяет учитывать изменения на уровне текста, вызванные теми или иными преобразованиями. Л. К. Латышев и А. Л. Семенов предлагают выделить два основных класса ПТ: структурно-уровневые и содержательные [5, с. 133]. Ученые отмечают, что структурно-уровневые преобразования вызывают изменение языкового статуса единиц, в то время как содержательные трансформации предполагают изменение содержания [5, с. 133]. К группе структурно-уровневых преобразований относятся категориально-морфологические, синтаксические, стилистические, лексические трансформации. Среди содержательных трансформаций выделяются ситуативно-семантические преобразования, перераспределение содержания, экспликацию, выпрямление содержания, а также антонимический перевод

[5, с. 133-138].

Коммуникативно-прагматический аспект изучения ПТ предполагает анализ реализации преобразований в речевых актах (РА). Менасивные РА входят в группу комиссивов и относятся к классу регулирующих РА. Они представляют собой РА угрозы. [1, с. 28].

Анализ реализации ПТ в менасивных РА показал, что чаще всего в менасивах встречаются различные типы структурно-уровневых преобразований, а именно: лексические (32,3%), синтаксические (19,8%), категориально-морфологические (16,6%), стилистические (7,7%).

Одной из основных причин возникновения лексических трансформаций является эврисемия или широкозначность. В. Я. Плоткин объясняет эврисемию как семантическую особенность глаголов «be», «have», «do», которые обозначают состояние предмета [7, с. 205].

Следующий пример иллюстрирует лексическое преобразование широкозначного глагола состояния «be» в глагол действия «вылетать», который является наиболее удачным в данном контексте.

The next time anyone in this room sends a cable without my knowledge, that person **will be** on the next plane back to the United States. [14, с. 271]

Если кто-нибудь еще в следующий раз отправит телеграмму без моего разрешения, тот **вылетит** в Соединенные штаты на следующий день. [8, с. 458]

Другой причиной, обуславливающей лексические трансформации, является усиление эмоционального воздействия на адресата. Так, следующий текстовый фрагмент демонстрирует лексическое преобразование слова «try» в значении «стараться, пытаться» в слово «позволять», не являющееся его лексико-семантическим вариантом (ЛСВ) [4, с. 460].

Try something stupid, and you won't last a month. [11, с. 62]

Позвольте себе какую-нибудь глупость – не продержитесь и месяца. [2, с. 136]

Синтаксические и категориально-морфологические трансформации, как правило, вызваны типологическими особенностями английского и русского языков. Так, для английского языка характерно частое употребление пассивных конструкций, в то время как в русском языке чаще используется активный залог:

Keep your hands to yourself, kid, or **you'll get hurt**. [13, с. 27]

Убери руки, малыш, а то **я сделаю тебе больно**. [9, с. 42]

Категориально-морфологическая трансформация представлена, во-первых, сменой пассивного залога «you'll get hurt» на активный «я сделаю тебе больно», во-вторых, сменой части речи – прошедшее причастие «hurt» трансформируется в наречие «больно». Синтаксическое преобразование выражается в изменении синтаксической роли подлежащего «you» на косвенное дополнение «тебе».

В сравнении с другими типами структурно-уровневых преобразований, стилистические трансформации характеризуются низкой частотой использования в менасивах. Как правило, они объясняются стремлением усилить воздействие

на адресата, придав фрагменту большую стилистическую окраску.

I'll **give you the beating** of your life, if you don't shut up and get out of here. [13, с. 81]

Если не замолчишь и не уберешься, я тебя **отделаю**, своих не узнаешь. [9, с. 154]

Приведенный пример иллюстрирует преобразование отглагольного существительного «the beating» в ЛСВ № 1 «битье» [4, с. 46] в глагол «отделать», имеющий негативную коннотацию [6, с. 469]. Пренебрежительный оттенок слова «отделать» полностью соответствует менасивному РА и усиливает его стилистическую окраску.

Как было отмечено выше, содержательные трансформации встречаются среди менасивных РА значительно реже: выпрямление (10,5 %), ситуативно-семантические преобразования (7,7%), антонимический перевод (2,8%), перераспределение содержания (0,8%), экспликация (0,8%).

Выпрямление содержания, как правило, обусловлено стремлением преобразить косвенное высказывание в прямое:

General, if that boy dies because **some form hasn't been filled out**, I promise you that I'm going to call the biggest press conference you've ever seen. [14, с. 338]

Генерал, если мальчик умрет из-за **какой-то формальной справки**, я обещаю собрать такую пресс-конференцию, какую вы еще никогда не видели. [8, с. 572]

Антонимический перевод чаще всего вызван отсутствием в английском языке двойного отрицания. Следующее предложение иллюстрирует антонимическую пару «забывать-помнить»:

If I ever hear a word from anyone, you'll get a beating you'll **never forget**. [13, с. 86]

Начнешь трепаться, я тебя так вздую, на всю жизнь **запомнишь**. [9, с. 162]

Случаи возникновения перераспре-

деления содержания и экспликации в менасивных РА единичны. Следующий пример демонстрирует перераспределение содержание, заключающееся в перегруппировке семантических компонентов «an ethics complaint» → «заявление о нарушении этики».

I'll file **an ethics complaint** with the state bar in Louisiana and Tennessee. [12, с. 160]

Я подам **заявление о нарушении этики** в коллегию адвокатов в Луизиане и Теннесси. [3, с. 327]

Пример экспликации с нахождением формы, более точно соответствующей содержанию:

... if you do so, **I'm cutting you off.** [13, с. 410]

Если ты так сделаешь – **все, конец.** [9, с. 80]

Несмотря на редкое употребление содержательных типов трансформаций,

практически все менасивы подвержены переводческим преобразованиям, за исключением 2,4% случаев. Например,

If you repeat a single word to anyone, I'll kill you. [12, с. 184]

Если ты повторишь кому-нибудь одно слово, я тебя убью. [3, с. 375]

В процессе изучения реализации ПТ в менасивных РА установлено следующее:

1) Структурные преобразования обладают большей частотностью использования, в сравнении с содержательными типами трансформаций.

2) Содержательные преобразования в основном представлены выпрямлением содержания и ситуативно-семантическими изменениями.

3) Как правило, ПТ чаще всего обусловлены типологическими особенностями английского и русского языков, а так же стилистическими факторами.

Список литературы

1. Бочкарев А. И. Лингвистические механизмы образования косвенных речевых актов в английском языке: дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград: Волгогр. гос. пед. университет, 2013.
2. Гришэм Д. Брокер / пер. с англ. А. Файнгара. – М.: АСТ, 2013. – 352 с.
3. Гришэм Д. Клиент / пер. с англ. Т. Матц. – М.: АСТ, 1998. – 448 с.
4. Дубровин М. И. Англо-русский и русско-английский словарь. – 2-е изд., доп. – М.: Цитадель-трейд; РИПОЛ КЛАССИК, 2004. – 992 с.
5. Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
6. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
7. Плоткин В. Я. Строй английского языка. – М.: Высш. шк., 1989. – 239 с.
8. Шелдон С. Мельницы богов / пер. с англ. С. Конова. – М.: АСТ, 2015. – 352 с.
9. Шоу И. Богач, Бедняк / пер. с англ. И. Басавиной. – М.: АСТ, 2010. – 720 с.
10. Шоу И. Ночной портье / пер. с англ. А. Санина. – М.: АСТ, 2010. – 400 с.
11. Grisham J. The Broker. – N.Y.: Bantam Dell, Inc., 2005. – 422 p.
12. Grisham J. The Client. – N.Y.: Bantam Dell, 2003. – 566 p.
13. Shaw I. Rich Man, Poor Man. – СПб.: Каро, 2008. – 638 с.
14. Sheldon S. Windmills of the Gods. – N.Y.: Warner Books, 2005. – 434 p.

УДК 811.112.2 (075.8)

Ю. В. Трофимова*(Сибирский государственный университет путей сообщения)***И. В. Архипова***(Новосибирский государственный педагогический университет)***ТЕМПОРАЛЬНЫЕ ПРЕДЛОЖНО-ИМЕННЫЕ
КОНСТРУКЦИИ И ИХ РУССКИЕ СООТВЕТСТВИЯ**

Статья посвящена рассмотрению немецких предложно-именных конструкций на базе девербативных существительных и выявлению их межъязыковых соответствий в русском языке.

Ключевые слова: немецкая предложная конструкция, девербатив, межъязыковые соответствия, темпоральное значение.

The article is devoted to the issue of German prepositional verbal constructions and their translation into the Russian language.

Немецкие предложные конструкции неоднократно освещались в германистике с различных позиций. Этой проблемой занимались отечественные исследователи С.И. Алаторцев, И.В. Архипова, Л.И. Белоусова, В.В. Левитас, О.А. Кострова, М.Ш. Маматов, Т.И. Орловская, И. Пете, Т.Ю. Смирнова, Ф.Я. Михальков, Й. Шредер и др. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

Предложная конструкция – это «сложное лексико-грамматическое единство, складывающиеся из взаимодействия двух компонентов. В качестве одного из компонентов всегда выступает предлог, в качестве другого имя или наречие» [5, с.74]. Каждый предлог придает конструкции свой специфический семантический оттенок. Обладая помимо своей грамматической функции известным минимумом лексического значения, предлог способствует созданию нового значения – значения всей предложной конструкции в целом [5, с.74].

В лингвистической литературе отмечается зависимость предложных конструкций от синтаксической позиции, в которой они выступают в предложении. В синтаксических композициях конкретных обстоятельств нередко выступают в качестве стержневых слов предложных конструкций существительные соответствующей семантики [6, с.47].

Объектом рассмотрения в данной статье являются немецкие предложно-девербативные конструкции с темпоральным значением с точки зрения их перевода на русский язык.

Вопросу перевода немецких предложных конструкций на базе девербативных существительных посвящены многочисленные работы отечественного языковеда И.В. Архиповой [1;2; 3; 4].

Немецкие предложные конструкции в функции обстоятельства времени с наиболее употребительным предлогом *bei* на русский язык могут переводиться как деепричастия и деепричастные обороты, временные придаточные с союзом *когда*, безаффиксные имена существительные и имена на *-ние/-нье* с предлогами *при*, *перед*, *за*, *в*, *во время*, *на*. Например:

Pat sah beim Tanzen ab und zu herüber und lächelte mir zu (Е.М. Remarque). – Танцуя, Пат иногда поглядывала меня и улыбалась (Пер. И. Шрайбера и Л. Яковенко).

Ich habe nicht gern, wenn man mir beim Schlafen zu sieht (Е.М. Remarque). – Не люблю, чтобы на меня смотрели, когда я сплю (Пер. И. Шрайбера и Л. Яковенко).

Die Frau von der Bar schob mir beim Abschied einen Zettel in die Hand (Е.М. Remarque). – Женщина, сидевшая за мной за столом при прощании

сунула мне записку (Пер. И. Шрайбера и Л. Яковенко).

Auf Wiedersehen morgen beim Frühstück (Th. Mann). – Встретимся утром за завтраком (Пер. Н. Ман).

Отметим, что немецкий субстантивированный инфинитив с предлогом *bei* только в функции обстоятельства времени может переводиться на русский язык временным придаточным.

Русскими соответствиями одних и тех же предложно-девербативных конструкций с предлогом *bei* могут быть:

– деепричастия и временные придаточные. Например:

Dann war ihm schwindlich vor Schmerz, weil er beim Sprung mit der kranken Hand zugepackt hatte (A. Seghers). – а) У него в глазах потемнело от боли, так как, взбираясь, он ухватился за борт больной рукой (Пер. В. Станевич); б) У него в глазах потемнело от боли, так как, когда он взбирался, он ухватился за борт больной рукой (Перевод наш).

– временные придаточные и безаффиксные/аффиксальные имена на *-ние/-нье* с предлогами *при*, *во время*, *на*. Например:

Ich war immer wieder überrascht über diese Heiterkeit beim Erwachen und liebte das sehr an ihr (E.M. Remarque). – а) Меня всегда удивляла ее радость при пробуждении, и я очень любил это в ней (Пер. И. Шрайбера и Л. Яковенко); б) Меня всегда удивляла ее радость, когда она просыпалась, и я очень любил это в ней (Перевод наш).

Русскими соответствиями немецких предложно-девербативных конструкций с предлогом *in* в темпоральном значении являются деепричастия и деепричастные обороты, а также безаффиксные имена существительные с предлогами *при*, *в*, *на*. Например:

Erst als sie sich im Schlaf umdrehte und sich gegen das Kissen drückte, konnte ich ihn wegnehmen (E.M. Remarque). – Но я не шевелился, и тогда, когда она по-

вернулась во сне и прижалась к подушке, я осторожно высвободил руку (Пер. И. Шрайбера и Л. Яковенко).

Während Knecht dies alles von seinem Freunde allmählich erfuhr, in manchen Besuchen und Begegnungen, hatte er ihm im Austausch auch von seinen eigenen Erfahrungen und Problemen vieles mitgeteilt ... (H. Hesse). – Постепенно узнавая все это от своего друга при встречах, Кнехт в ответ щедро делился с ним собственными заботами и проблемами, ... (Пер. С. Апта).

Русскими соответствиями одних и тех же девербативных конструкций с предлогом *in* могут быть как деепричастные обороты, так и временные придаточные:

„Ich bin`s“, sagte Friedler im Eintreten (A. Seghers). – а) Это я, сказал Фидлер, входя в комнату (Пер. В. Станевич); б) Это я, сказал Фидлер, когда входил в комнату (Перевод наш).

Русскими эквивалентами немецких предложно-девербативных конструкций с предлогом *nach* в темпоральном значении, чаще всего, являются безаффиксные имена существительные и имена на *-ние/-нье* с предлогом *после*. Например:

Wenn ich nach einer Enttäuschung, einem Streit, einer Aufregung mich in die Meditation zurückzog, so war dies anfangs jedesmal eine Wohltat, eine Entspannung, ein Tiefatmen, eine Rückkehr zu guten, freundlichen Mächten (H. Hesse). – Когда я после какого-нибудь разочарования, спора, волнения уходил в медитацию, сначала это всегда бывало благом, разрядкой, передышкой, возвратом к добрым, дружественным силам (Пер. С. Апта).

Designoris Leben war nicht so ausserordentlich und war nicht so kompliziert gewesen, wie Knecht nach dessen ersten Enthüllungen vermutet hatte (H. Hesse). – Жизнь Дезиньори не была ни так необычна, ни так сложна, как то

предположил Кнехт после его первых признаний (Пер. С. Апта).

Русскими соответствиями одних и тех же девербативных конструкций с предлогом nach могут быть как имена существительные конкретно-предметной семантики, так и временные прилагательные. Например:

Es war schon Mittag. Wir warteten auf Gottfried im Cafe. Und Gottfried kam nach dem Mittagessen an (E.M. Remarque). – а) Готфрид явился после обеда (Пер.

И. Шрайбера и Л. Яковенко; б) Готфрид явился после того, как мы пообедали (Перевод наш).

Итак, немецкие темпоральные предложные конструкции на русский язык могут переводиться как деепричастия и деепричастные обороты, временные придаточные с союзами *когда*, *после того как*, с тех пор как и др., а также аффиксальные и безаффиксные имена существительные с предлогами *при*, *перед*, *за*, *в*, *во время*, *на* и др.

Список литературы

1. *Архипова И. В.* О функционально-семантическом и лингводидактическом аспектах немецких предложно-девербативных конструкций // Теория и история германских и романских языков в современной высшей школе: материалы 2-ой научно-практической конференции. – Калуга: КГПУ им. К. Э. Циолковского, 1998. – С. 61–65.

2. *Архипова И. В.* Немецкие девербативы в переводе на русский язык // Теория германских и романских языков в современной высшей школе России: материалы третьей научно-практической конференции. – Калуга, 2000. – С. 160–163.

3. *Архипова И. В.* Немецкие номинативные единицы и их перевод на русский язык: учебное пособие к спецкурсу для вузов: доп. УМО вузов РФ. – Новосибирск: НГПУ, 2007.

4. *Архипова И. В.* Грамматико-лексические аспекты немецкого и русского языков: учебное пособие к спецкурсу. – Ч. 1. – Новосибирск: НГПУ, 2008.

5. *Белоусова Л. И.* О предложно-падеж-

ных конструкциях с временным значением в современном немецком языке // Учен. зап. Кавказо-Балкарского ун-та. Серия филологическая / редкол.: Б. Х. Балкар (отв. ред.) и др. – Вып. 25. – Нальчик, 1965. – С. 74–83.

6. *Михальков Ф. Я.* Синтаксическая синонимия в области временных обстоятельств в современном немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1986.

7. *Кострова О. А.* Словообразование существительных в аспекте функционального синтаксиса (на материале конструкций со значением причины и условия) // Диахрония и синхрония в словообразовании и фразеологии германских и романских языков: межвуз. сб. науч. тр. – Куйбышев: КГПИ, 1981. – Т. 258. – С. 47–60.

8. *Schröder J.* Temporaladverbien und Präpositionen // Deutsch als Fremdsprache. – 1981. – Н. 2. – S. 106–115.

9. *Schröder J.* Lexikon deutscher Präpositionen. – Leipzig. 1. Auflage, 1986.

УДК 821.161.1(092) Пушкин А.С.+930.2+94(44)“19”

Е. А. Федунова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ИСТОРИЧЕСКИЙ «ОПЫТ» ФРАНЦИИ КАК ОБЪЕКТ ПУШКИНСКОЙ АНАЛИТИКИ

В статье рассматриваются особенности рецепции и оценки Пушкиным французского историко-социального контекста на материале писем, критических и публицистических статей писателя.

Ключевые слова: Пушкин, Франция, история, культура, французский.

This article is devoted to the features of Poushkin's reception and assessment of French historical and social contexts represented in his letters, critique and articles.

Насыщенная грандиозными событиями история Франции обуславливала не просто повышенное к себе внимание, но оказывалась органически вплетенной в процесс становления и развития личности Пушкина. Б.М. Гаспаров писал, что и сама личность поэта способствовала «максимально полному усвоению им всего культурного материала, предлагавшегося эпохой» [1, с. 76]. Вместе с тем пушкинский дар особой восприимчивости к разнообразному «культурному материалу» был реализован в условиях пространственной изоляции поэта, обеспеченной двумя ссылками [1].

В случае с Францией, вероятно, такая дистанцированность давала выход рефлексии и способствовала философски более глубокому проникновению в природу реалий французской жизни, истории, культуры¹.

Наше обращение именно к пушкинским письмам, критическим и публицистическим статьям не случайно: можно сказать, что именно письма и публицистические статьи Пушкина зачастую оказывались своеобразной основой в формировании определенных идей, тем, мотивов, которые получали свое дальнейшее развитие в художественных произведениях поэта. Не случайно Я.Л. Левкович называет письма Пушкина лабораторией «его художественной прозы» [2, с. 5].

Рассматривая пушкинские тексты, с точки зрения отражения в них ре-

лий французской жизни, необходимо признать, что какого бы то ни было специального отбора исторических, политических тем Пушкин, вероятно, не производил, что придает определенную сегментированность, разнородность «французскому» материалу. Направление этого своеобразного диалога «диктовали», с одной стороны, сама Франция, насыщенная историческими и культурными событиями, с другой – аналогичные обстоятельства не менее сложной исторической и культурной жизни России, кроме того (что не менее важно), разнообразные обстоятельства жизни самого поэта.

Интересна пушкинская манера «переработки» и подачи материала, при которой частная ситуация, разворачиваясь, получает совершенно неожиданный ракурс. Или, напротив, масштабное историческое, культурное событие оказывается выразителем индивидуальных проблем художника.

В заметке о «Железной маске» Пушкин приводит отрывок из книги Вольтера «Время Людовика XIV и Людовика XV»; комментируя его, писатель высказывает множество версий относительно того, кто мог бы скрываться под «железной маской»: «Любопытство было сильно возбуждено. Стали разыскивать, разгадывать, предполагать. Иные думали, что Железная маска был граф de Vermandois, осужденный на вечное заключение будто бы за пощечину, им данную дофину (Людовику XIV). Другие видели в нем герцога де Бофор, сего феодального демагога, мятежного любимца черни парижской, пропавшего без вести во время осады Кандии в 1669 г.; третьи утверждали, что он был не кто иной, как герцог Монмуф, и проч. и проч.» [4, XII, с. 46].

Исторический эпизод из жизни фран-

¹ Поразительными оказываются степень включенности и быстрота пушкинской реакции даже на незначительные французские события. Б.В. Томашевский приводит целую хронику подобных эпизодов. Так, премьера трагедии Л. Арно «Последний день Тиберия» состоялась в Париже 2 февраля 1828 г., а отклик Пушкина на эту постановку появляется уже через 21 день, в его «письме о Годунове», прочитанном В.А. Титову, о чем последний сообщает в письме М. Погодину от 23 февраля 1828 г. [6, с. 70–71].

цузского двора, окруженный тайной, не мог не привлекать Пушкина как потенциальный литературный сюжет. Но еще более поражает осведомленность Пушкина в таких «темных обстоятельствах», которые, вероятно, и не всякому французу известны в подробностях. Тем не менее, все версии, выдвигаемые Пушкиным по поводу истинного лица невольника, свидетельствуют о детальном знании многих обстоятельств французской истории, а значит – о чрезвычайно широком круге пушкинского чтения, в который входили разнообразные источники: мемуары, дневники, путевые записки, переписка, исторические труды, французская пресса.

Ю.Б. Татаринцов предполагает, что Пушкин «относился к заметке как к черновому наброску или как к рабочему материалу для последующей разработки» [5, с. 133]. Действительно, тема дворцовых интриг, затронутая в заметке, была хорошо знакома Пушкину из русской истории. Кроме того, сюжет, связанный с узником, также был близок поэту, прошедшему две ссылки, поэтому вполне вероятно, что вольтеровский материал мог рассматриваться поэтом в качестве «рабочего» текста.

По наблюдению Ю.М. Лотмана, в период южной ссылки «образы узника, беглеца, изгнанника сконцентрированы в художественных произведениях Пушкина. Но они отделяются от конкретных стихотворений, проникают в письма, посылаемые им на север, видимо, и в разговоры и, обволакивая поэта определенным образным покрывалом, стилизуют его личность и судьбу в глазах современников» [3, с. 67]. Как мы видим, отголоски этой темы присутствуют и в пушкинских заметках середины 1830-х гг. Таким образом, эпизоды французской истории в пушкинском сознании оказываются спроецированными на глубоко личные обстоятельства судьбы поэта.

Пушкин ощущал смысловой, сюжетный потенциал, как серьезного исторического факта, документа, так и фамильного анекдота. Французский опыт интересует Пушкина и как точка зрения европейца на события русской истории. В одной из своих статей писатель представляет перевод «Записок бригадира Моро-де-Бразе (касающихся до турецкого похода 1711 года)». Пристальное внимание к документальной стороне источника проявляется уже в том, что Пушкин отдает предпочтение не пересказу, но переводу, сохраняя тем самым своеобразие и достоверность подлинника. В предисловии к «Запискам» Пушкин называет их важным историческим документом, «который не должно смешивать с нелепыми повествованиями иностранцев о нашем отечестве» [4, X, с. 253].

Характер заметки «18 брюмера», сделанной Пушкиным со слов испанского посла, указывает не только на интерес поэта и его знание французских политических деятелей, но также на совершенно особенное внимание Пушкина к французским событиям конца XVIII в. В связи с заметкой Я.Л. Левкович отмечает ту же черту пушкинского сознания, о которой шла речь выше, – пристальное внимание к историческому факту и почти научная строгость в передаче его: «Разговор велся на французском языке, и, стремясь к возможной точности в передаче важного исторического события, <...>, Пушкин воспользовался этим языком и для своей записи» [2, с. 37].

В пушкинской заметке «О народном воспитании», посвященной, казалось бы, конкретному вопросу внутренней жизни России, оказываются сопряженными недавние события европейской истории и одно из самых трагических событий русской истории XIX века – восстание декабристов: «Ясно, что походам 1813 и 1814 года, пребыванию

наших войск во Франции и в Германии должно приписать сие влияние на дух и нравы того поколения, <...>» [XI, с. 43]. Для пушкинского поколения сама эпоха сделала очевидной ту связь между внутренними и внешними событиями, которую на каждом шагу обнаруживает историческое сознание Пушкина: «в основе запросов, на которые Пушкину отвечали уроки французской культурной жизни, лежали интересы национального развития русской мысли» [6, с. 64–65].

Динамика процессов исторической, литературной, наконец, – духовной жизни самого Пушкина хорошо видна в эволюции его отношения к одному из «кумиров» своей юности – Вольтеру. Вольтер для Пушкина оказывается знаковой фигурой, с точки зрения исторических и литературных перемен в жизни Европы.

В 1820 году в письме Вяземскому Пушкин выразил свое ощущение границы, разделившей XVIII и XIX века: «Тогда ссора Фрерона и Вольтера занимала Европу, но теперь этим не удивишь; что ни говори, век наш не век поэтов – жалеть кажется нечего – а все-таки жаль» [4, XIII, с. 15]. Утрата в обществе интереса к фигуре литератора становится для Пушкина симптомом перемен, смены ценностей в сознании современного человека. Личность Вольтера для русского поэта станет одной из самых «смысловых» во французской культуре: количество поводов обращаться к ней и аспектов, под углом зрения которых Пушкин рассматривает фигуру французского философа и литератора, делает этот образ знаковым в колоритной персонификации Франции: роль эпохи Просвещения, связь идей Просвещения с идеями Великой французской революции, художник (философ) и власть, идеи независимости и самостоятельности человеческой личности перед лицом жизненных испытаний и т.д.

Симптоматично, что практически в каждой статье, заметке пушкинские размышления начинаются (а порой и ограничиваются) рассмотрением исключительно французского опыта.

В черновой редакции «Путешествия из Москвы в Петербург», говоря о цензуре, выступая за необходимость ограничения свободы печати, Пушкин ссылается на ситуацию в современной Франции: «Взгляните на нынешнюю Францию. Лю<довик> Ф.<илипп>, воцарившийся милостию своб.<одного> книгоп.<ечатания>, принужден уже обзывать сию свободу, несмотря на отчаянные крики оппозиции» [4, XI, с. 236].

Амбивалентный французский опыт оказывается применим для Пушкина в любой области. В «Путешествии из Москвы в Петербург», комментируя отрывок из «Путешествия...» Радищева, Пушкин ссылается на Фонвизина, сопоставляющего исторические судьбы русского и французского крестьянства: «Фон-Визин, лет за пятнадцать пред тем путешествовавший по Франции, говорит, что, по чистой совести, судьба русского крестьянина показалась ему счастливее судьбы французского земледельца. <...> Судьба французского крестьянина не улучшилась в царствование Людовика XV и его преемника...» [4, XI, с. 257].

Размышляя о рекрутской повинности, которая была нормой русской жизни, Пушкин не случайно обращается к французскому опыту: «Наполеоновская конскрипция производилась при громких рыданиях и проклятиях всей Франции» [4, XI, с. 260]. То, что издавна стало нормой русской жизни, совершенно иначе было пережито французами. Но за одной проблемой для Пушкина открывается другая, со всей остротой занимавшая его в 30-х годах: причины народных бунтов и мятежей. Исторический опыт французской революции 1789-1794 гг. и июльские события во Франции 1830 г., работа над «Истори-

ей Пугачева», русские холерные бунты и бунты в военных поселениях со всей непреложностью ставили вопрос об их причинах.

Одну из этих причин обнаруживает Пушкин, обратившись к проблемам русского рекрутства и французской конскрипции. «Конскрипция по краткости времени службы в течение 15 лет, делает из всего народа одних солдат, и тогда смотрите, что делается во Франции во время народных мятежей. Мещане дерутся, как солдаты, а солдаты рассуждают, как мещане. Обе стороны, одна с другой тесно связанные, вскоре мирятся и обнимаются, и обращаются противу правительства» [Там же, с. 260]. Французская ситуация дает модель тех необратимых перемен с армией и народными низами, которые создают почву для мятежей. Можно не сомневаться, что анализ последствий французской конскрипции имеет непосредственное отношение к обстоятельствам русской жизни, хотя прямо об

этом Пушкин не говорит.

Количество пушкинских обращений к французскому опыту колоссально. Каждый из таких фактов, каким бы частным, мелким он ни выглядел наружно, обнаруживает идущий через него «ток» пушкинского сознания. Глубокая работа исследователей вскрывает за ними напластования и логику пушкинской мысли. Б.В. Томашевский назвал пушкинское восприятие жизни «интегральным»: «в своем творчестве он не замыкался от впечатлений всего многообразия культурной жизни» [6, с. 173]. Эта особенность пушкинской личности вполне проявляется в восприятии французской истории и культуры. Само разнообразие и разрозненность отсылок к разным сторонам французской жизни говорят, прежде всего, о том, что французское пространство для Пушкина – динамическое пространство жизни, которое можно постигать, но процесс ее постижения, по определению, не может быть завершен.

Список литературы

1. *Гаспаров Б. М.* Поэтический язык Пушкина как факт истории русского литературного языка: биография отдельного лица. – СПб.: Акад. проект, 1999. – 397 с.
2. *Левкович Я. Л.* Автобиографическая проза и письма Пушкина. – Л.: Наука, 1988. – 328 с.
3. *Лотман Ю. М.* Пушкин. – СПб.: Искусство СПб., 2011. – 847 с.
4. *Пушкин А. С.* Полное собрание сочинений: В 17 т. – Т. 10–13. – М.: Воскресенье, 1994–1998.
5. *Татаринев Ю. Б.* К заметке Пушкина <<О Железной Маске>> // Временник Пушкинской комиссии. – Л.: Наука, 1981. – С. 132–136.
6. *Томашевский Б. В.* Пушкин и Франция. – Л.: Сов. писатель, 1960. – 498 с.

УДК 81+81'342+378

С. П. Хорошилова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

СТЕРЕОТИПЫ ВОСПРИЯТИЯ АКЦЕНТНОЙ РЕЧИ: АКЦЕНТ ESTUARY ENGLISH

В статье рассматривается проблема восприятия акцентной речи. Автор представляет результаты экспериментальной работы по выявлению отношения британских респондентов-аудиторов к относительно новому для Великобритании акценту Estuary English. Как показало исследование, отношение носителей британского варианта английского языка к лондонскому акценту Estuary English неоднозначно и выявляет возрастную зависимость.

Ключевые слова: акцент Estuary English, британский вариант, английский язык, Великобритания.

The paper considers the problem of accent perception. The author describes the results of the experiment designed to reveal the attitude of native speakers of British origin to the relatively recent phenomenon in the UK – Estuary English. The results of the experiment prove that the attitudes of the respondents are controversial and reveal age-related tendencies in the respondents' evaluations of Estuary English.

В конце XX в. господство RP в Великобритании стало не столь очевидным. В 1984 в "Times Educational Supplement" в статье Роузворна Д. общественному вниманию был представлен новый тип произношения Estuary English. Уже тогда Роузворн Д. заявил, что Estuary English можно услышать в органах местного самоуправления, СМИ, рекламе, медицине, системе образования юго-востока Англии. Роузворн Д. отметил, что Estuary English особенно распространился в сфере предпринимательства – бизнесмены, владевшие нормами стандартного произношения RP, приспособлялись к Estuary English, чтобы быть ближе к потребителям [3, с.4]. Данное положение вещей вызвало неоднозначную реакцию со стороны британского общества. В результате анализа научной литературы по теме исследования можно констатировать [1, с.58], что в английском обществе существует предвзятое отношение к локальным акцентам, в частности к акценту Estuary English. Ниже приведены некоторые высказывания по поводу лондонского английского Estuary English, собранные известным фонетистом Дж. Мейдменом по материалам британской прессы в 80-90х годах XX века, которые отражают негативное отношение британцев к данному акценту.

«It is not an accent...just lazy speaking that grates on the ear and is an extremely bad example to our children».

«The spread of Estuary English can only be described as horrifying. We are plagued with idiots on radio and television who speak English like the dregs of humanity».

«It may be that the twilight of spoken

English – the Wörterdämmerung – is far too advanced. Is the appalling speech that buzzes about our ears today part of the general malaise?»

«God forbid that it becomes standard English. Are standards not meant to be upheld? We must not slip into slovenliness because of a lack of respect for the language. Ours is a lovely language, a rich language, which has a huge vocabulary. We have to safeguard it».

«It is slob speak, limp and flaccid: the mouths uttering it deserve to be stuffed with broken glass».

«It is London of course, but debased London: slack-jawed, somnolent (sic) London» [2, с. 4].

Однако подобные суждения людей о том или ином акценте имеют сугубо социальный характер и не являются лингвистическими. Как справедливо заметил Традгил П. «different varieties of the same language are objectively as pleasant as each other, but are perceived positively or negatively because of particular cultural pressures operating in each language community» [4; с. 115].

В связи с вышесказанным, закономерно встает вопрос: на самом ли деле носители британского варианта английского относятся к Estuary English столь негативно?

Решая задачу нашего исследования, мы провели эксперимент в рамках социолингвистической парадигмы фонетических исследований и попытались выявить отношение носителей британского варианта английского языка к Estuary English на данный момент. Исследование отношения носителей языка к лондонскому акценту Estuary English

проводилось в сравнении с отношением к произносительному стандарту Великобритании RP.

На первом этапе исследования нами был подобран материал для эксперимента. Критерием отбора образцов для экспериментальной работы послужило наличие в речи информантов ярко выраженных фонетических особенностей акцента Estuary English и произносительного стандарта RP. Материал исследования представляет собой звучащий текст монологического характера "Comma gets a cure". Общая продолжительность звучания текста составляет 2 минуты 30 секунд. Так как объектом сравнительно – сопоставительного анализа являются особенности восприятия лондонского акцента Estuary English и произносительного стандарта RP, то материал исследования был представлен в 2 вариантах: в прочтении текста носителем лондонского акцента Estuary English и в прочтении того же текста представителем произносительного стандарта RP.

На втором этапе исследования нами была разработана анкета, которая включала в себя 2 блока: биографические данные о респонденте-аудиторе (имя, возраст, место жительства, профессия) и вопросы, выявляющие отношение респондента-аудитора к услышанному акценту. Для выявления отношения носителей британского варианта английского языка к лондонскому акценту Estuary English и произносительному стандарту Великобритании RP были разработаны следующие критерии:

- Первый критерий носит название престижность/ непрестижность (prestigious/ not prestigious). Несомненно, акцент имеет большое значение в Великобритании. Именно тип произношения часто связывают с образом жизни тех людей, которые им владеют, и потому акцент имеет ценность как символ класса. К примеру, произноше-

ние, типичное для рабочих кварталов Ливерпуля, Бирмингема и Глазго, может вызывать негативные эмоции по ассоциации с низким уровнем жизни, плохой окружающей средой индустриальных центров. Таким образом, престижность/ непрестижность акцента в Англии влияет на отношение общества к носителю того или иного типа произношения.

- Второй критерий называется правильность/неправильность (correct/ incorrect). Традиционно, британцы судят о правильности акцента, сравнивая его со стандартным произношением. Таким образом, правильная речь ассоциируется у представителей британского варианта английского языка с произносительным стандартом RP, в то время как региональные диалекты (локальные акценты) с присущими им фонетическими отклонениями воспринимаются как неправильные.

- Под третьим критерием мы посчитали целесообразным рассмотреть благозвучие/ неблагозвучие (beautiful/ ugly) акцента. Иными словами, данный критерий помогает выяснить, приятна ли речь человека говорящего на том или ином акценте на слух, или же она кажется неприятной и неблагозвучной.

- И, наконец, последний критерий позволяет рассмотреть лондонский акцент Estuary English и произносительный стандарт RP с точки зрения возможности использования его в формальной/ неформальной ситуации общения (formal/ informal situation).

Далее на третьем этапе исследования нами была сформирована группа респондентов-аудиторов. В качестве респондентов-аудиторов выступили носители британского варианта английского языка, люди разного возраста, принадлежащие к разным социальным группам, и говорящие на различных локальных акцентах. Общее количество аудиторов составило 15 человек.

После того как группа респондентов-аудиторов была сформирована, мы предложили респондентам-аудиторам прослушать 2 аудиофайла с записью акцентной речи и оценить их по описанным выше критериям. Работа с аудиторами проводилась в заочном формате, в off-line режиме. Аудиторы могли отвечать на вопросы в удобное для них время. Важным условием проведения эксперимента является то, что носители британского варианта английского языка не знали, какие именно акценты им предстоит услышать. Благодаря этому нам удалось избежать предвзятого отношения к лондонскому Estuary English и стандартному произношению RP.

Итак, после анализа анкет носителей британского варианта английского языка было установлено, что:

1. 60% носителей британского варианта английского языка считают речь говорящего на Estuary English неправильной, не соответствующей общепринятому стандарту. Надо сказать, что респонденты данной группы судят о правильности речи говорящего на Estuary English по ее качеству – проглатывание окончаний, глоттализация, замена звуков – данные характеристики расценивались респондентами, как ошибочные для данного акцента («If you judge it by “Standard English” it’s incorrect»). В то же время 34 % англичан воспринимают речь говорящего на Estuary English, как правильную для той области, в которой родился и вырос человек («It sounds correct for the area which the lady is from»). Это связано с тем, что в Англии определенный тип произношения соответствует определенной территории, поэтому Estuary English традиционно ассоциируется с юго-востоком Великобритании. 6% аудиторов англичан безошибочно определили речь говорящего как лондонский акцент Estuary English («I would not like to describe it as “correct” or “incorrect”

but it is “Estuary English” with distinctive vowel sounds and glottal stops. Final consonants are often missed»).

2. Большинство респондентов (73%) из группы носителей британского варианта английского языка не считают речь говорящего на Estuary English приятной на слух, и только 27% отдают предпочтение Estuary English и полагают, что речь говорящего на Estuary достаточно привлекательна. Если проанализировать биографические данные респондентов, то можно отметить одну особенность: 27 % респондентов – это люди от 21 года до 30 лет. Согласно данным исследователей (Роузворн Д., Уэллз Дж, Коггл П.) Estuary English популярен как раз в молодежной среде.

3. Все (100 %) носители британского варианта английского языка однозначно ответили на вопрос “Может ли данный акцент быть престижным?” По их мнению, лондонский Estuary English не является престижным акцентом.

4. Около 86% аудиторов не считают возможным использование акцента Estuary English в официальной ситуации общения, остальные 14 % полагают, что на Estuary English можно говорить как в официальной, так и не в официальной ситуации общения. Данный факт может объясняться существованием в Великобритании явления диглосии – ситуации, при которой одно и то же лицо или коллектив владеет и попеременно пользуется различными диалектами одного и того же языка (например, местным диалектом и литературным языком). Кроме того, данные результаты могут быть связаны с тем, что Estuary English можно услышать в последние годы в речи дикторов BBC, а также других влиятельных персон (Дэвид и Виктория Бекхэм, Сэр Майкл Кейн, принц Эдвард, Сэлли Ганнел).

5. Что касается произносительного стандарта RP, то ответы носителей британского варианта английского языка

были практически однозначными, исключение составляет лишь возможность употребления акцента в официальной/ неофициальной ситуации общения. Все респонденты считают речь человека, говорящего на RP правильной, соответствующей общепринятому стандарту, приятной на слух, престижной. Что касается возможности употребления данного акцента в официальной/ неофициальной ситуации общения, то здесь мнения немного разделились. 73% аудиторов использовали бы RP в официальной ситуации общения, остальные 27% считают возможным использование RP в обеих ситуациях общения, что, на наш взгляд, связано с демократизацией британского общества.

Полученные экспериментальные данные позволяют сделать следующие выводы:

1) Как показало исследование, в целом, носители британского варианта английского языка при сравнении лондонского английского Estuary English и произносительного стандарта RP отдают предпочтение произносительному стандарту RP. Иными словами, произносительный стандарт RP значительно популярнее и престижнее, чем лондонский акцент Estuary English.

2) В то же время, отношение носителей британского варианта английского языка к лондонскому акценту Estuary English неоднозначно и выявляет возрастную зависимость. С одной стороны, локальный акцент Estuary English, как и многие другие акценты английского языка, воспринимается носителями как неправильный, не соответствующий стандарту, а вследствие этого, характеризуется как непрестижный и неуместный в официальной ситуации общения. С другой стороны, некоторые представители британского варианта английского языка (молодое поколение в возрасте 21-30 лет) считают Estuary English привлекательным и вполне приемлемым (с точки зрения правильности) акцентом, особенно для юго-востока Англии.

Можно сколько угодно спорить о том, что правильно, а что неправильно в языке с точки зрения нормы. Однако, оспаривать «правильность» норм в таком сложном образовании, как язык, – дело неблагодарное. Видимо, более продуктивной будет позиция внимательного и аккуратного наблюдателя, фиксирующего изменения в языке и делающего определенные выводы из наблюдений.

Список литературы

1. *Хорошилова С. П.* Краткая характеристика подходов к классификации тенденций развития произносительного стандарта Великобритании (RP) // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований.* – 2011. – № 10. – С. 58–59.

2. *Maidment J. A.* Estuary English: Hybrid or Hype? // *Collection of the Papers*

Presented at the 4th New Zealand Conference on Language and Society. – New Zealand: Lincoln University, 1994. – P. 4–25.

3. *Roseworn D.* Estuary English // *Times Educational Supplement.* – 1984.

4. *Trudgill P.* *The Dialects of England.* – 2 ed. – Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 1999.

УДК 811.111'22+821.111+821.0

А. В. Ценкова, Н. Ю. Захарова*(Новосибирский государственный педагогический университет)***ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ ХРОНОТОПА
В РОМАНЕ-РЕМЕЙКЕ КЛАССИЧЕСКОГО
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА****(НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЖ. ТРОЛЛОП «SENSE AND SENSIBILITY» (2014))**

В статье рассматриваются языковые приемы создания хронотопа осовремененной версии романа Джейн Остен «Разум и чувства», созданной британской писательницей Джоанной Троллоп. При этом эффект осовременивания анализируется через выявление прямых и косвенных индикаторов хронотопа.

Ключевые слова: роман-ремейк, хронотоп, персонаж, Джоанн Троллоп.

The article is aimed at analysing linguistic representation of chronotope in the modernized version of Jane Austen's "Sense and Sensibility", written by a contemporary British author Joanna Trollope. Direct and indirect markers of updating the classic literary text are pointed out.

Данная статья посвящена анализу осовремененной версии романа Джейн Остен «Разум и чувства», созданной британской писательницей Джоанной Троллоп в рамках проекта "The Austen Project". В частности, нами рассматривается хронотоп как компонент произведения, через манипуляцию с которым автор делает попытку осовременивания классического текста, созданного в начале XIX века. Исследование основано на сопоставительном анализе текстов оригинала и ремейка.

В связи со спецификой романа Дж. Троллоп важным для нас является следующее замечание М.М. Бахтина о хронотопе: «в литературе ведущим началом в хронотопе является время» при неразрывности, слитности пространственно-временных примет [1].

Временной индикатор хронотопа романа Дж. Троллоп выражен в тексте через прямые и косвенные приемы.

1. Прямое указание на время действия:

(1) *We're about to be homeless. It's the twenty-first century and we aren't penniless but for educated women like us are about to be* [5, p. 42].

Примечательная особенность прямых индикаторов времени заключается

в использовании Дж. Троллоп мета-языковых аллюзии, представляющих собой примеры авторской игры через отсылку ко времени Джейн Остен (пример 2) и ее романам (пример 3):

(2) *Ma, this is not 1810, for God's sake. Money doesn't dictate relationships* [5, p. 150].

(3) *You're like those nineteenth-century novels where marriage is the only career option for a middle-class girl* [5, p. 395].

2. Косвенные индикаторы хронотопа на языковом уровне выявляются в исследуемом романе на основе анализа:

1) тематических групп лексики, называющих те или иные реалии соответствующей эпохи:

а) мода (стиль): *broderie anglaise dress, cocktail dresses, jeans, blue varnished nails, leopard print miniskirt, patent leather ballet slippers;*

б) предметы и явления повседневной жизни: *fitted kitchen, espresso machine, family photographs, toothbrush, dental floss, bath taps, electricity, gas for cooker, water rates, telephone, landline telephone, earphones, IPOD, heart machine, Nintendo DS, pocketbook laptop, nebulizer, inhaler, video cameras;*

в) средства передвижения (*Range Rover, Ford Sienna, Land Cruiser, Alfa*

Romeo Spider Series 4, Aston Martin), контрастирующие с транспортом XIX века (*barouche, carriage, curricule, gig, chariot* [3]). В обоих романах данная лексика служит для характеристики статуса и достатка персонажа;

г) средства связи и коммуникации (*Facebook, Twitter, UTUBE*).

д) профессиональная сфера. В романе Дж. Троллоп лексика из профессиональной сферы связана с названиями современных профессий: *managing director, interior designer, chief designer, graphic artist, therapist*.

Кроме того, ярким примером осовременивания художественного текста является использование Дж. Троллоп лексики из медицинской сферы, употребляемой в эпизоде, связанном с описанием болезни и госпитализации Марианны, которая страдает астмой (*inhaler, puffer, nebuliser, paracetamol, nebulised salbutamol, bromide, systemic steroids, high-flow oxygen, bronchodilation, ambulance, NHS Direct, the B.R.I., intensive care, Accident and Emergency*). В приводимом ниже примере речь врача изобилует медицинскими терминами, которые непонятны Элинор и перечисление которых придает описываемой сцене напряжение, связанное с томительным ожиданием вердикта:

(4) *A young consult had explained punctiliously that the maximum inhaled beta 2 agonists might need supplementation with IV aminophylline, and if there was respiratory arrest, some adrenalin as well, and she [Elinor] gazed at him and nodded and been absolutely unable to say please don't list all these drugs for me but please, please just tell me if she's going to die?* [5, p. 338].

2) речи персонажей. Осовременивание речи персонажей происходит через снижение регистра, повышение ее экспрессивности и эмотивности, что выражается в использовании:

а) междометий и восклицательных

предложений: *Shuush! Hey!*;

б) сокращенных версий имен и обращений: *Mags, Ma, Daddy, Ellie, Mrs. J.*;

в) разговорной лексики, в том числе, сниженной:

(5) *But I haven't a bean* [5, p. 19].

(6) *Shut up!* [5, p. 24].

(7) *You're bloody good and bloody cheap* [5, p. 167].

(8) *'The last thing I want right now is anyone who needs sorting.'* *'Bollocks,' Marianna said* [5, p. 29].

В приводимом ниже примере (9) Дж. Троллоп копирует стиль речи современного подростка через конвергенцию таких выразительных средств, как разговорная лексика (*nagged, stuff, diss*), неформальная номинация (*Mrs J.*), а также повтор разделительных вопросов (*wasn't I, can I*), полисиндетон (повтор союза *and*), синтаксическая структура предложения (цепь предложений в составе сложного, соединенных сочинительной и подчинительной типами связи), которые передают раздраженность Маргарет:

(9) *I was being nagged and nagged, wasn't I, by Mrs J. and everyone, about boyfriends and stuff, and I can't exactly diss Mrs J., can I, however much I'd like to, so after a bit I just said I couldn't talk about it* [5, p. 123].

Вместе с тем, интересны случаи намеренного включения в речь персонажей книжной лексики. В примере (10) Марианна намеренно подыскивает высокопарный эпитет для более экспрессивной оценки непорядочного поведения Джона Дэшвуда по отношению к родственникам:

(10) *You are really wicked. Wicked! What's the word, what is it, the Shakespeare word? Yes, John, yes, you are perfidious* [5, p. 21].

г) частотных в современном английском языке словообразовательных моделей:

(11) *I was lookout for some up-to-no-*

good people [5, p. 26].

(12) *The thing is, Elinor said, that I don't know if I'm employable* [5, p. 115].

(13) *Elinor closed her eyes. 'That's so sweet, but – 'Don't but me! Don't.'* [5, p. 181].

В примере (13) в разговорной речи допускается окказиональная конверсия противительного союза *but* в глагол с идентичным значением возражения.

3) модернизации имен персонажей. Данной трансформации подвергается фамилия одного из главных персонажей романа, Джона Уиллоби (*Willoughby*). В произведении Дж. Троллопа его фамилия упрощается до *Wills*, что придает ей более современное звучание.

Интересна трансформация одного из второстепенных персонажей Дж. Остен, мисс Софии Грей (*Sophia Grey*), богатой наследницы, на которой должен был жениться Уиллоби. В ремейке данный персонаж получает имя *Miss Aglaia Callianos*, а вместе с именем и новый образ, который, по мнению Дж. Троллопа, соответствует современным нравам: «*Sophia Grey is a nouveau rich heiress and I wanted to find a modern equivalent, and it seemed to me that the daughter of a Greek ship owner who was keeping his millions safe in London, was appropriate!*» (комментарий Джоанны Троллоп из личной переписки с авторами статьи).

4) мета-языковых аллюзий к Джейн Остен и ее романам.

Дж. Троллоп вводит в повествование несколько эпизодических персонажей, давая им следующие имена: *Charlie Croft, Tony Musgrove, Peter Austen*.

Чарли Крофт, как и адмирал Крофт, его «однофамилец» из романа Дж. Остен «Доводы рассудка», воплощает тип нувориша, представителя среднего класса. Чарли Крофту, в частности, принадлежит высказывание, связанное с темой финансового благополучия, и современной трактовки отношения к деньгам как ценности:

(14) *Money was not an evil, Charlie Croft said, it was the oil that greased the practical wheels of life. It was foolish to the point of silliness to think you could do without it, and it was asinine to fear it. Money was there to work for you* (Trollope, p. 47).

Тони Масгроув – главный дизайнер в компании, в которой работает Элинора. Этот персонаж встречается в текст лишь два раза, помогая Элиноре тем, что дает ей в пользование машину своего пасынка:

(15) *Tony Musgrove had found Elinor a car. It belonged to his stepson, who was working in Bolivia for three years, and who had said it was fine for someone else to use it. Tony said that the company would insure and tax it, if Elinor could pay for the petrol* (Trollope, p. 167).

Чарльз Масгроув в романе Дж. Остен – представитель мелкопоместного дворянства и наследник поместья Апперкросс, добродушный человек, терпеливо сносящий причуды своей жены. Сходство данных персонажей можно усмотреть в их общих положительных характеристиках и достаточно перспективном положении в обществе.

Питер Остен воплощает в романе тип современного бизнесмена, получившего юридическое образование, но руководящего архитектурной фирмой, не являясь специалистом в этой области:

(16) *I'm probably the oldest director and the only one with a B.Sc. Hons and no RIBA qualification, but I have a way with the planning authorities that has proved pretty useful over years* (Trollope, p. 115).

Упоминание фамилии *Austen* в романе Дж. Троллопа нельзя назвать случайным. Вместе с тем, трудно утверждать наличие смысловой связи между двумя фамилиями. По признанию самой писательницы, «*giving a character Jane Austen's own surname was merely a small literary joke, and nothing more*» (комментарий Джоанны Троллоп из личной пе-

реписки с авторами статьи). Примерами авторской игры также являются фамилии двух предыдущих персонажей, *Croft* и *Musgrove*.

Приведенные выше особенности языка романа-ремейка создают контраст как с языком романа-прототипа, так и со стилем Дж. Остен в целом. Н.М. Демурова отмечает лаконичность, ясность и точность языка, простоту в построении фраз, стремление избегать литературных штампов и многозначительностей, предпочтение в использовании слов латинского происхождения: «В романах Джейн Остин почти нет описаний внешности героев, их туалетов, убранства их жилищ; почти отсутствует пейзаж» [2]. Данные особенности свидетельствуют о рационалистической манере ее письма, что «придает ее прозе оттенок рационализма и некоторой формальной сдержанности» [2].

Дж. Троллоп следующим образом определяет принцип работы над романом: «And what I've done is to take this magnificent, witty, subtle novel and transpose it from 1811 when it was first published to 2013. So I have taken

exactly the same cast list, exactly the same story and I've just set it in the modern world complete with all modern technology, modern attitudes, modern codes of conduct when it comes to love and marriage» [4]. Таким образом, на языковом уровне особенности создания хронотопа связаны с избыточностью использования лексических средств, отражающих реалии современной цивилизации; с упрощением языка Дж. Остен, адаптацией его для современного читателя, в том числе через снижение регистра речи персонажей. При этом возникает вопрос об органичности / искусственности героев Дж. Остен и их поступков в новом для них времени и пространстве.

Анализ способов осовременивания романа на языковом уровне является составной частью описания понятия хронотопа и способов его создания на художественном уровне. Таким образом, перспективой исследования является рассмотрение отражения хронотопа на уровне темы, проблемы и идеи, а также через систему характеров, особенности композиции и построения сюжета.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – С. 234–407.
2. Демурова Н. И. Джейн Остин и ее роман «Гордость и предубеждение» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.artprospage.ru/osten/ost3.html> (дата обращения: 20.04.2015).
3. Austen J. *Sense and Sensibility*. – London: Penguin Books, 1994. – 374 p.
4. Joanna Trollope Talks *Sense And Sensibility* [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=62cbBIEQoQI> (дата обращения: 21.04.2015).
5. Trollope J. *Sense and Sensibility*. – London: The Borough Press, 2014. – 410 p.

Н. В. Энгель

(Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова)

АНГЛИЙСКИЕ, РУССКИЕ И КАЗАХСКИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНЦЕПТА «ПРОФЕССИОНАЛИЗМ», ОБЪЕКТИВИРОВАННЫЕ КОРПУСОМ ПАРЕМИЙ

В статье ставится задача обозначить английские, русские и казахские лингвокультурные характеристики концепта «профессионализм», объективированные корпусом паремий. На основе проведенного исследования были выявлены как общие, так и дифференциальные признаки исследуемого концепта в паремических фондах исследуемых лингвокультур.

Ключевые слова: лингвокультура, язык, концепт «профессионализм», дифференциальные признаки, английский, русский, казахский, паремии.

The task in the article is to define English, Russian and Kazakh linguocultural characteristics of a concept “professionalism” objectified by the set of paroemias. On the basis of the conducted research general and differential peculiarities of the studied concept have been revealed in the paroemic funds of investigated linguocultures.

Паремический фонд языка является ценнейшим источником информации о культуре и менталитете народа, его чертах характера и особенностях поведения. Необходимо отметить, что многие английские, русские и казахские паремии многозначны, это делает их трудными для толкования и сравнения. При отборе соответствий паремий обязательным критерием было совпадение одного из значений (как правило, главного). Тем не менее, важно помнить, что, складываясь в различных исторических условиях, английские, русские и казахские паремии для выражения одной и той же или сходной мысли часто использовали различные образы, которые, в свою очередь, отражают различный социальный уклад и быт трёх народов и часто не являются абсолютными эквивалентами.

В связи с тем, что прямое наличие лексемы «профессионализм» отсутствует в паремиях трёх языков, были изучены и рассмотрены такие околядерные характеристики концепта как, знание, труд, мастерство, и их компонентное отражение в паремиях трёх лингвокультур.

Лингвокультурный концепт «профессионализм» представляет собой слож-

ное ментальное образование, в составе которого в языковом сознании можно выделить следующие компоненты: образный: мастер, выполняющий качественную работу; понятийный: целенаправленная деятельность, требующая умственного или физического напряжения, направленная на производство чего-либо или на достижение результата и противопоставляемая бездеятельности; ценностный: положительная/отрицательная оценка умения осуществлять определенный вид деятельности.

После систематизации и анализа 367 паремических единиц в трех исследуемых лингвокультурах, так или иначе связанных с темой «профессионализм», было установлено, что наиболее важной ее составляющей во всех трех языках является понятийный компонент, далее следует ценностный и на последнем месте находится образный.

Однако, следует отметить, что в русской и казахской лингвокультурах количественное значение ценностного компонента значительно выше, чем в английской, но при этом понятийный компонент концепта «профессионализм» превалирует в английских паремиях по сравнению с русскими и казахскими. В казахском языке обнаружено

гораздо больше паремий с образным компонентом. Следовательно, можно сделать вывод о том, что для английского языкового сознания в профессионализме главную роль играет сама профессиональная деятельность, в то время как русский и казахский этносы уделяют большее внимание оценке этой деятельности.

Рассмотрев семантику анализируемых паремий более подробно с целью выявления специфики каждой из исследуемых лингвокультур, были получены следующие выводы. Репрезентация концепта «профессионализм» в паремических фондах изучаемых лингвокультур может быть разделена по семи направлениям.

Таблица

№	Сема	Английский язык	Русский язык	Казахский язык
	Компетентность и высокие стандарты поведения профессионала	19	13	32
	Осуществление трудовой деятельности	7	15	13
	Цель осуществления деятельности	18	21	25
	Характер, поведение профессионала	23	17	16
	Статус профессионала	1	10	8
	Комбинация всех условий, связанных с обучением и квалификацией	16	24	10
	Методы осуществления деятельности	37	26	15
Всего		120	126	119

В количественной характеристике репрезентации концепта «профессионализм» в английском языке четко прослеживается функциональная значимость методов, способов и приемов работы (37%) в английской лингвокультуре. Сюда относятся системность, разделение труда, соблюдение трудовой этики, рациональное построение и выполнение трудовых процессов, роль орудий труда, точность и тщательность в работе при становлении профессионализма.

Как следует из анализа русских паремий наиболее значительным является направление по применению методов для осуществления профессиональной деятельности (26%), хотя следует упомянуть, что в английских паремиях доля единиц с подобным значением на порядок выше. В целом, распределение пословичных выражений в русском языке не столь полярно в отличие от английского. Следующим по важности компонентом профессионализма в

русском языковом сознании является комбинация всех условий, связанных с обучением и квалификацией, куда относятся теоретические и практические знания по специальности, усвоение навыков и закрепление их на практике, личностное знание и порицание профнации.

Что касается репрезентации концепта «профессионализм» в казахском языке, то здесь можно отметить значимость понятия компетентности и высоких стандартов поведения профессионала (32%). Понятие «профессионал» выражено в паремиях также через лексемы «джигит», «ұста», «өнерлі», «шебер», «епті», которые в целом имеют значение «умелый и талантливый мастер». Данный концепт однозначно наделен положительной коннотацией и является ценностью. Характеризуя истинного мужчину казахского этноса акын Шал Құлекұлы ввел понятие *Жігіт сегіз қырлы, бір сырлы болу керек*, что вы-

ражено также в ряде паремий: *Жігітке жеті өнер аз, жетпіс өнер көп емес; Жігіт адамға жетпіс өнер де аз; Ер қадірін ер білер, зер қадірін зергер білер.*

Важной составляющей профессионализма для казахского отношения является также цель осуществления деятельности, куда включены материальная и моральная удовлетворенность жизнью и счастье.

Полученные результаты свидетельствуют о схожем отношении к труду для трёх сравниваемых культур. Хотя при этом можно выделить как общие, так и дифференциальные признаки. Общими признаками являются положительное отношение к труду, порицание ленности и излишней словоохотливости, ответственность, честность (следует отметить, что для казахского паремиологического фонда данный признак проследивается значительно по отношению к русскому и английскому фонду).

В качестве дифференциальных признаков, характерных для английской культуры, отмечается также системность трудового процесса. В русском паремическом фонде можно вычленил концептуальные признаки с отрицательным отношением к трудовой деятельности, такие как отсутствие адекватного финансового вознаграждения за честный труд, небрежность и непунктуальность при выполнении работы, гиперболизация при обозначении объёма работы. В английском языке небольшую группу паремий также составляют единицы с отрицательным отношением к труду, но в них отражена скорее тяжесть возложенной работы. Среди казахских паремий единиц с подобными

значениями выявлено не было.

Большая конкретность мышления и «реальность» проявляется в английских паремиях. В русских и казахских единицах конкретность небольшая, много эпитетов, гипербол и других стилистических приемов. Богатство фантазии русских, метафоричность казахов и прагматичная сдержанность англичан сказываются и в выборе лексем, определяющих средства, предметы и действия, о которых идет речь в паремиях. Данные особенности объясняются как зависимостью языка от общественной жизни, с одной стороны, так и наличием экстралингвистических факторов.

Тем не менее, следует полагать, что было бы неправильно судить о понимании концепта «профессионализм» целой нации, основываясь лишь на отношении к нему и изучив компонентное его содержание, выявленное через призму паремических единиц, которые составляют лишь небольшую часть составляющей языкового сознания, как английского, русского, так и казахского народа. Для этого необходимо проводить комплексное исследование.

Таким образом, паремии воссоздают своей семантикой культурные концепты, принадлежащие целым этносам, так как они включают в себе общее знание для всех носителей конкретного языка. Паремии, актуализируя исследуемый концепт, отражают морально-нравственные нормы и поведенческие ориентиры этносов трёх лингвокультур и играют важную роль в выявлении национально – культурной специфики языкового выражения этого фрагмента картины мира.

Список литературы

1. *Дмитрюк Н. В.* Казахско-русский ассоциативный словарь [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.dmitryuk-nv.livejournal.com> (дата обращения: 4.02.2015).
2. *Карасик В. И., Слышкин Г. Г.* Лингвокультурный концепт как элемент языкового

сознания // *Методология современной психолингвистики: сборник статей.* – М., 2003.

3. *Маслова В. А.* Когнитивная лингвистика. – Минск, 2004. – 256 с.

4. Webster's Collegiate Thesaurus. – Springfield, Massachusetts, 1976. – 944 p.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 811.81'44

Т. А. Арканова

(Новосибирский государственный университет)

Ю. В. Трофимова

(Сибирский государственный университет путей сообщения)

THE PRINCIPLE OF CULTURAL APPROPRIACY IN EDUCATION

Описывается принцип культурного соответствия, который является основой для многих предметов, особенно при обучении иностранным языкам. Культура стала важной частью образования. В статье отмечается, что язык – это средство для изучения культуры. Авторы уделяют большое внимание философской и педагогической концепции В. С. Библера.

Ключевые слова: культура, принцип культурного соответствия, концепция В. С. Библера.

Culture has become an important part of education. As the title implies the article describes the principle of cultural appropriacy which is the foundation of many courses, especially for teaching foreign languages. It is especially noted that language is a means of learning culture. Much attention is given to the philosophical and pedagogical conception of V. S. Bibler.

The solution of many topical problems of education, including pedagogical problems of creative self-development of a person, is impossible without profound understanding of what a culture is, without working out the culture-appropriate principle. This is not by chance, as even the very concept of “culture” is close to such a pedagogical concept as “education”.

That is what was said about cultural appropriacy by A. Disterveg: “In the process of education it is important to take into account time and place where a person was born and would have to live; in other words, all contemporary culture in general, and the culture of his motherland, in particular” [1].

The elaboration and realization of culture-appropriate principle in the development of educational systems completely correspond with the Law of education of the Russian Federation which says that the content of modern education ought to provide “integration of a person into the systems of global and national cultures”. In connection with it, culture-appropriate principle pre-

supposes the historical approach, as well as implementation of the historical principle in mastering pedagogical knowledge and ideas.

The analysis of the historical experience of establishing, development and eventual success of educational systems (I. Gerbart’s school of learning; school-laboratory of J. Dew, school of free education of M. Moptessori, A. Makarenko’s school of labour, school of intellectual development of L. Zankov and V. Davydov, etc.) shows that each system was based on fundamental ideas which are still attractive.

The principle of social and cultural appropriacy had been traditionally expressed by the two principles. They are cultural appropriacy and natural appropriacy. Historically (I.A. Komensky, Zh.Zh. Russo, I.G. Pestalozzi, K.D. Ushinsky, L.N. Tolstoy), these principles conveyed the requirements to organize the process of education paying attention to the nature of a child, his inner life, his inclinations, and also to the laws of natural and social environment around him.

As to the question of accordance of the education with the nature of a child, his inner life, the stage of development, today the principle of developing and upbringing education deals with these matters. Laws of the environment, both cultural and social, either in its historically established form, or in modern interpretation are expressed in the requirements so that the content of education would be in accordance with the content of culture. By culture they mean many things, such as the basics of arts and sciences, some practical experience, customs and traditions, religion, morals, philosophy, art, pedagogy, etc. Culture is, in fact, a kind of building material, or, in other words, the source which a young person uses, thus acquiring the quality of being a cultured person, being a part of this culture, its successor and creator.

By cultural appropriacy they meant the combination of all cultural achievements (science, art, religion, customs, etc.), the organization of the educational process in accordance with global and local culture.

One of the promising ways of implementation of culture-appropriate principle is the philosophical and pedagogical conception known as the "School of intercultural dialogue", which is being developed by V.S. Bibler and a group of scientists, psychologists and teachers.

To understand the conception of V.S. Bibler we should know what he means by "culture". "Culture is a universal form of contemporary communication and existence of people of various – past, present and future – cultures, each of which is a universal form of simultaneous communication and existence".

In his second definition of culture Bibler says: "In the process of human communication on the border of cultures the second function of culture is performed. Culture is a form of determination of individual destiny and consciousness."

The foundation of Bibler's conception is the idea that creative thinking and the human life itself are dialogue-based. He thinks that

dialogue is an inherent quality of a person's development; it takes place on every stage of his evolution. "To live means to participate in a dialogue: to ask questions, to listen, to reply, to agree" [2].

The enforcement of dialogue-based education and self-development can go in several directions.

Firstly, it may be the enforcement and mastering of dialogue between all the participants of educational process. Secondly, it may be the development of the inner dialogue for better and more profound understanding of yourself. And thirdly, it is the enforcement of dialogue and critical approach in discovering and understanding the world around us.

In explanation of his conception Bibler writes: "Our approach presupposes the changing of the content and the meaning of the very idea of education in the context of culture..." In his opinion, secondary school must shift from the idea of an "educated person" to the idea of a "man of culture"; and to do this thing it is necessary to understand that "passing over contemporary knowledge and development of culture of thinking, moral culture are completely different things. The graduate of our school should have not ready made knowledge and skills, but the culture of forming and transforming them" [3].

The humanities studied at school have received more freedom recently and that created the conditions for information boom and stimulated the innovations which have resulted in a trend to raise cultural component in secondary education in recent years.

From this point of view, the basic elements of culture should make up the core of the new content of the secondary education and, thus, make the student develop the culture of activity, thinking, communication, moral culture, artistic culture, political, psychological and physical culture.

One of the unique characteristic features of a person of culture is his ability to constantly educate and develop himself. Such a person can manage himself more efficient-

ly; he always develops his abilities; he is creative and finds satisfaction in any activity.

A teacher who reaches a high level of professional culture acquires one more significant quality – that is, he is able to predict and correct the strategies of creative self-development of his students.

In both pedagogical science and teaching practice cultural approach has become more attractive recently. It is realized in the principle of cultural appropriacy. This principle is

based on the following rule: the more educational process is integrated in the context of culture, the more efficient it is, and the student will more actively acquire and develop the specimens of culture of the nation, country, global civilization.

So, education on the basis of the principle of cultural appropriacy is the organization of the educational process as interiorization and development of the cultural heritage by a person.

Список литературы

1. *Библер В. С.* Понятие культуры Э. Кассирера // Архэ: труды культурологического семинара. – 2005. – Вып. 4. – С. 47–59.

2. *Дистерверг А. О.* Природообразности и культуурообразности в обучении // Народное образование. – 1998. – № 7. – С. 37.

3. *Levasheva V. A.* On Culture, Subculture and Cultural Awareness in ELT // Новые исследования в современной англистике. – М., 1998.

4. *The New Wedster's Encyclopedic Dictionary of the English Language.* – N-Y., 1997.

УДК 371.3:378:811.112.2

И. В. Архипова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

О ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Статья посвящена рассмотрению лингвострановедческого аспекта преподавания немецкого языка на языковом факультете.

Ключевые слова: лингвострановедческий аспект, страноведение, культуроведение.

The present article is devoted to the linguistic-cultural aspect of teaching the German language on the language faculty.

Страноведение и лингвострановедение приобретают все большее значение в практике преподавания современного немецкого языка как иностранного в языковом вузе.

Основоположниками лингвострановедения являются отечественные ученые Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров [5].

Содержанием лингвострановедения, по определению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова является «культура страны изучаемого языка, превращенная в предмет методики преподавания этого языка, или, точнее, в предмет соизучения при изучении этого языка» [5].

Лингвострановедение понимается ими как культуроведение, ориентированное на задачи и потребности изучения иностранных языков. Оно имеет «филологическую природу» и «действует лишь через язык и непременно в процессе его изучения» [5].

По мнению Г.Д. Томахина лингвострановедение «с одной стороны, сочетает в себе обучение языку, а с другой – дает определенные сведения о стране изучаемого языка» [10].

Изучение языка и культуры вызывает необходимость овладения страноведческой и лингвострановедческой компе-

тенциями.

Под страноведческой компетенцией понимают, как правило, совокупность знаний о стране изучаемого языка.

Введение в программы языковых вузов дисциплины «лингвострановедение» связано с необходимостью овладения лингвострановедческим материалом и формированием на этой базе лингвострановедческой компетенции, предполагающей использование культуроведческих знаний в речи и понимании речи носителя.

Под термином «лингвострановедческая компетенция» понимают «знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка ту же страноведческую информацию, что и его носители, и пользоваться ею, добиваясь полноценной коммуникации» [1]. Лингвострановедческая компетенция включает в себя знание основных особенностей социокультурного развития страны изучаемого языка [6].

Дисциплина «страноведение Германии» обеспечивает формирование страноведческой компетенции студентов языкового факультета.

Дисциплина «лингвострановедение» призвана обеспечить формирование лингвострановедческой компетенции у студентов языкового факультета, которые должны стать, по мнению А.С. Мамонтова, личностью «на рубеже культур» или «бикультурной» личностью [9].

Лингвострановедческий аспект обучения иностранным языкам предполагает рассмотрение языкового материала, отражающего культуру страны изучаемого языка.

Лингвострановедческим материалом являются лексемы и фразеологизмы с национально-культурной спецификой (безэквивалентная лексика, национальные слова-реалии, фоновая лексика, коннотативная лексика, паремии и др.).

Лингвострановедческий аспект об-

учения предполагает: а) создание национально-ориентированных учебных пособий; б) создание книг для чтения с национально-культурной ориентацией; в) подготовку национально-ориентированных спецкурсов; г) создание лингвострановедческих словарей с учётом национальной культуры адресата; д) построение параметрического лингвострановедческого комментария на сопоставительной основе [9].

В практике преподавания немецкого языка как иностранного нам представляется чрезвычайно важным правильно отбирать и вводить в учебный процесс дозированную страноведческую информацию и коррелирующие с ней языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики, а также различные аутентичные тексты, содержащие страноведческую информацию.

Важнейшим средством приобщения студентов к культуре страны изучаемого языка являются страноведческие и лингвострановедческие тексты. Лингвострановедческий текст должен обладать общими характеристиками учебного текста (доступность, информативность, четкая структура, оптимальный объем, новизна и др.). Кроме того, лингвострановедческий текст должен иметь особые характеристики, т.е. аутентичность, актуальность и типичность.

В практике преподавания немецкого языка как первого иностранного нами проводится тщательный отбор соответствующих аутентичных учебных текстов страноведческой и лингвострановедческой семантики в соответствии с годом обучения на языковом факультете [2; 3; 4; 5]. К подобранным текстам был разработан комплекс заданий и упражнений, направленных на формирование лингвострановедческой компетенции у студентов третьего и четвертого курсов языкового факультета. Апробация разработанных учебно-методических пособий, содержащих

аутентичные тексты страноведческой и лингвострановедческой тематики, продемонстрировала необходимость и эффективность изучения лингвострановедческого языкового материала.

Итак, лингвострановедческий аспект преподавания немецкого языка как иностранного на языковом факультете представляется нам чрезвычайно важ-

ным. Лингвострановедческая работа с аутентичными текстами расширяет и углубляет знания студентов о стране изучаемого языка и его культуре. Кроме того, она обеспечивает эффективный процесс формирования лингвострановедческой компетенции студентов, изучающих немецкий язык как иностранный на языковом факультете.

Список литературы

1. Азимов Е. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999.
2. Архипова И. В. Deutsche Städte: учебно-методическое пособие [по страноведению для бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль – Немецкий язык)]. – Новосибирск: НГПУ, 2011.
3. Архипова И. В. Deutsch plus Landeskunde: учебно-методическое пособие для высш. учеб. заведений по направлению «Педагогическое образование»: доп. УМО вузов РФ. – Новосибирск: НГПУ, 2014.
4. Архипова И. В. Land und Leute: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: НГПУ, 2015.
5. Архипова И. В. Landeskunde: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: НГПУ, 2015.
6. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд. – М., 1990.
7. Лейфа И. И. Социокультурный аспект в формировании профессиональной компетенции будущих учителей иностранного языка: нем. яз., младшие курсы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995.
8. Мальцева Д. Г. Германия: страна и язык: лингвострановедческий словарь. – М.: Русские словари, 1998.
9. Мамонтов А. С. Язык и культура: Основы сопоставительного лингвострановедения: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2000.
10. Томахин Т. Д. Лингвострановедение: Что это такое? // Иностранные языки в высшей школе. – 1996. – № 6. – С. 22–34.

УДК 371.3:378:811.112.2

И. В. Архипова, И. Ю. Тряпицына

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

В статье рассматриваются вопросы обучения грамматике немецкого языка как второго иностранного на языковом факультете.

Ключевые слова: грамматика, иностранный язык, грамматический аспект.

The article discusses the issue of grammar teaching of the German language as the second foreign language at the language faculty.

Вопросы обучения второму иностранному языку в вузе неоднократно привлекали внимание исследователей в области теории и практики преподавания иностранных языков (А.Д. Берди-

чевский, А. В. Большакова, Т. Н. Киселева и др.) [6; 7; 8; 9].

Обучение грамматике немецкого языка как второго иностранного при первом английском представляется на

языковом факультете чрезвычайно важным. В педагогическом вузе обучение грамматическим явлениям и категориям современного немецкого языка осуществляется со второго по пятый курс.

Результатом обучения на языковом факультете должно стать профессиональное владение двумя иностранными языками (английским и немецким). По окончании обучения определяется степень сформированности языковой и коммуникативной компетенций и уровень владения изучаемыми иностранными языками (английским, немецким).

Практический опыт обучения студентов языкового факультета второму иностранному языку показывает, что недостаточно сформированный уровень языковой компетенции (а именно: отсутствие соответствующих грамматических навыков и умений) является серьезным препятствием в формировании коммуникативной компетенции.

Обучение грамматическому аспекту иноязычной речи на занятиях по второму иностранному языку на языковом факультете должно быть ориентировано на учет лингвистического (языкового) опыта студентов, изучающий английский язык как первый иностранный.

Процесс обучения немецкой грамматике протекает более результативно при условии учета специфических особенностей грамматических категорий в трех контактирующих языках (русском как родном, английском и немецком как иностранным) (термин Т.А. Лопаревой *субординативная тригlossия*) [9]. Оптимальную организацию процесса формирования иноязычной грамматической компетенции обеспечивает подход к обучению, который сочетает в себе черты сопоставительного, коммуникативного и когнитивного методов [9].

Кроме того, при обучении грамматике необходимо использование эффективных приемов усвоения граммати-

ческих категорий и явлений немецкого языка как второго иностранного, принятых в сознательно-контрастивном и коммуникативно-когнитивном подходах. По мнению Т.А. Лопаревой важным представляется использование рационального комплекса грамматически направленных упражнений, учитывающий преимущества каждого из подходов (сознательно-контрастивного и коммуникативно-когнитивного)[9].

В ходе обучения немецкой грамматике был разработан комплекс соответствующих упражнений, направленных на эффективное усвоение основных грамматических явлений современного немецкого языка [1; 2; 3; 4; 5]. Особую сложность при обучении грамматике немецкого языка представляют вопросы синтаксиса сложноподчиненного предложения [1; 4].

В изданных учебно-методических пособиях по практической грамматике современного немецкого языка представлен комплекс упражнений по каждому типу придаточных, входящих в структуру сложноподчиненного предложения (времени, места, условия, уступки и т.д.) [1; 4]. Сопоставительный подход оказывается наиболее эффективным, например, при сравнении временных придаточных английского и немецкого языков и анализе соответствующих темпоральных союзов в обоих языках. Темпоральные союзы немецкого и английского языков являются маркерами таксисно-хронологических отношений одновременности, предшествования и следования [1; 4].

Таким образом, эффективное обучение грамматике немецкого языка как второго иностранного чрезвычайно важно для успешного формирования лингвистической и коммуникативной компетенций студентов языкового факультета и должно опираться на их языковой опыт.

Список литературы

1. *Архипова И. В.* Синтаксис сложно-подчиненного предложения: методическое пособие по практической грамматике немецкого языка для студентов III курса факультета иностранных языков. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2006.
2. *Архипова И. В.* Немецкие номинативные единицы и их перевод на русский язык: учебное пособие к спецкурсу для вузов: доп. УМО вузов РФ. – Новосибирск: НГПУ, 2007.
3. *Архипова И. В.* Немецкий язык: методическое пособие. – Новосибирск: НГПУ, 2007.
4. *Архипова И. В.* Синтаксис сложноподчиненного предложения: учебно-методическое пособие для вузов: доп. УМО вузов РФ. – Новосибирск: НГПУ, 2007.
5. *Архипова И. В.* Грамматико-лексические аспекты немецкого и русского языков: учебное пособие к спецкурсу. – Часть 1. – Новосибирск: НГПУ, 2008.
6. Бердичевский *А. Л.* Обучение порядку слов немецкого языка как второго иностранного при первом английском: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1977.
7. Большакова *А. В.* Обучение грамматическому строю немецкого языка как второй специальности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1985.
8. Киселева *Т. Н.* Преодоление лексико-грамматической интерференции при обучении немецкому языку как второй специальности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1989.
9. *Лопарева Т. А.* Обучение грамматической стороне речи немецкого языка как второго иностранного в условиях субординативной триглоссии: специальный вуз: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2006.

УДК 372.016:811+811.581

*С. Ю. Берсанова**(Новосибирский государственный педагогический университет)*

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ С НОСИТЕЛЯМИ ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ПРИ РАЗВИТИИ НАВЫКА ГОВОРЕНИЯ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье приводятся основные проблемы, возникающие у учащихся при формировании навыка говорения, предлагаются пути преодоления этих трудностей посредством привлечения носителей китайского языка.

Ключевые слова: навык говорения, китайский язык, аудирование.

The article describes the main problems appearing during the formation of speech skills with students. The author suggests the ways of solving these problems via involving native Chinese speakers.

Процессы интеграции, происходящие в современном мире, приводят к значительному возрастанию межкультурных контактов. КНР и Россия успешно сотрудничают уже длительный период времени, с каждым годом все активнее открывая новые сферы экономического, политического и межкультурного взаимодействия. В связи с этим интерес к китайскому языку значительно возрос. Учить китайский язык становится модно, чем и объясняется значительное

увеличение числа студентов, изучающих этот язык в вузах.

В последнее время появилось много новых материалов по методике преподавания китайского языка, однако, необходимой литературы, к сожалению, до сих пор недостаточно. Этим и объясняется актуальность темы данной статьи.

Специфика преподавания китайского языка на начальном этапе обучения исследуется активно. Именно благодаря

правильному совмещению преподавания иероглифической письменности параллельно с обучением фонетике и начальным навыкам говорения [5, с. 168], закладывается та необходимая база, на которой впоследствии будут развиваться все остальные знания, умения, навыки. Однако, с развитием навыка говорения у большинства студентов зачастую не все так просто. В данной статье рассматриваются основные сложности, с которыми сталкивается преподаватель при обучении говорению, а также пути их преодоления.

Опыт преподавания китайского языка у студентов 3–4 курсов показывает, что эффективность обучения говорению повышается путем создания на занятии благоприятной атмосферы. Преподавателю необходимо создать ненапряженную, комфортную обстановку, ему не следует ругать за недочеты и постоянно прерывать говорящих, исправляя их. На грубые ошибки следует указать после окончания высказывания. Определяющим фактором в формировании интереса учащегося к занятию, на котором основным видом деятельности будет говорение, является подбор интересной темы на обсуждение. Чтобы вывести на беседу и разговорить студентов, не следует обсуждать личные дела каждого. Ситуация должна быть обставлена так, чтобы было интересно, смешно, увлекательно. Например, выводя в речь тему «Семья», можно предложить студентам представить себя китайскими вечно недовольными тетюшками и дядюшками почтенного возраста, которые делятся впечатлениями о своих многочисленных родственниках и т.д.

Как известно, прежде чем заговорить на своем родном языке, маленький ребенок достаточно длительный период времени лишь слушает речь, реагируя на нее тем или иным образом. Аудирование неотделимо от развития навыков устной речи. Это физиологически обу-

словленный процесс. Соответственно, для формирования навыка говорения на китайском языке, преподавателю во время занятия необходимо, насколько это возможно, объяснять весь учебный материал на изучаемом языке, на нем общаться со студентами, создавая иллюзию погружения в языковую среду; применять, по возможности, максимально часто, аудио и видео материалы; использовать любую возможность для привлечения носителей китайского языка.

И если претворение в жизнь первых двух пунктов не составляет особого труда, то привлечение носителей языка достаточно трудоемкий и длительный процесс, требующий тщательного планирования и всестороннего контроля. В последнее время в вузах, где изучается китайский язык, можно встретить и китайских студентов, изучающих русский язык по программам обмена. Они, зачастую, принимают активное участие в учебном процессе и в студенческой жизни. В качестве примера ниже рассматриваются несколько вариантов включения носителей китайского языка в занятия, направленные на формирование навыка говорения. Виды занятий с использованием носителей языка:

Во-первых, аудирование: приглашенный китайский студент рассказывает небольшой монолог на заданную тему занятия. Предварительно с русскими студентами снимаются все языковые трудности, происходит знакомство с новой лексикой и грамматическими структурами монолога. Монолог рассказывается несколько раз. По аналогии с классическим занятием по аудированию, студентам перед каждым прослушиванием предлагается выполнять задания. После окончания монолога русские студенты задают уточняющие вопросы, после чего помощь носителя китайского языка более не потребуется. Монолог носителя выводится на пересказ, либо на его базе студенты форми-

руют диалог.

Во-вторых, домашнее задание: в конце занятия, в ходе которого студенты работали по определенной теме, группа получает задание провести анкетирование китайских студентов по теме урока. Студентам раздается заранее сформированный список вопросов, которые они в свободное от учебы время задают китайским студентам. На следующем занятии происходит обсуждение полученных результатов.

В-третьих, деловая игра: занятие-игра, на любую тематику, проводится на продвинутом этапе обучения языку. Китайские студенты являются «Представителями китайской стороны», они говорят исключительно по-китайски; преподаватель является «Представителем российской стороны», говорит только по-русски, китайский не знает совсем. Русские студенты являются «Переводчиками». Их задача – осуществить коммуникацию двух сторон. Предварительно проводится длительная подготовка. Китайским студентам предоставляется подробный список тем на обсуждение, включающий вопросы, необходимую лексику, грамматические модели и др., проводится тщательное объяснение моделей поведения. С русскими студентами также проводится подготовка, включающая в себя ознакомление с необходимой лексикой и грамматическими структурами, перевод вопросов, общих фраз и др.

Студенты выполняют вышеописанные задания с желанием и большим

интересом. При первоначальном контакте русских и китайских учащихся, разумеется, присутствует скованность и боязнь что-то неправильно понять или сказать. Но в процессе учебной деятельности студенты постепенно привыкают к межкультурной коммуникации такого типа. Даже учащиеся, старающиеся обычно «отсидеться в тени», включаются в занятие и пробуют свои силы в живом общении с носителями языка. Интерактивная коммуникация с китайскими студентами стимулирует учащихся думать на иностранном языке, повышает мотивацию, снимает языковой барьер. В процессе общения у студентов не остается времени на сомнения по поводу формы высказывания, они полностью погружаются в попытку донести свою мысль, стремясь совершить полноценный акт коммуникации. Уже после первых уроков с участием иностранных гостей учащиеся в ходе стандартных занятий по практике речевого общения начинают свободнее и быстрее реагировать на китайскую речь. Именно поэтому для более качественного развития навыка говорения на китайском языке необходимо проводить занятия с элементами межкультурной коммуникации.

Таким образом, методически верно построенные и полностью контролируемые преподавателем занятия по практике разговорного китайского языка совместно с носителями языка усиливают интерес к изучаемому языку, расширяют кругозор учащихся, повышают мотивацию к дальнейшему изучению языка.

Список литературы

1. Бухбиндер В. А. Устная речь как процесс и как предмет обучения. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках. – Киев: КГУ, 1980. – 568 с.

2. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1977. – 278 с.

3. Демина Н. А. Методика преподавания

практического китайского языка. – М.: Восточная литература, 2006. – 87 с.

4. Макаренко Л. А., Баграмова Н. В. Знаково-семиотическая составляющая китайской культуры в практике образовательного процесса // Вестник НГПУ. – 2016. – № 4 (32). – С. 167–177.

5. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики. – М.: Русский язык, 1989. – 239 с.

Т. Л. Бородина, С. В. Скибинский

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ В ВУЗЕ

Статья посвящена актуальному в образовательной среде вопросу адаптации студентов первого курса к учебному процессу в вузе. Анализируются проблемы, выявленные анкетированием первокурсников, и предлагаются варианты их решения.

Ключевые слова: образовательная среда, адаптация, общество, психологический аспект.

The article deals with the problems of first-year students' adjusting to the educational process in institutions of higher education. The authors highlight the problems revealed with the help of first-year students' survey and suggest the ways to minimize them.

1. Общеизвестным является факт, что первокурсники в самом начале обучения в вузе испытывают страх перед встречами с новыми людьми в группе, неизвестностью и неопределенностью, которые ожидают их в аудитории, новыми требованиями, предъявляемыми в новой образовательной среде, самостоятельному принятию решения и т.д. Другими словами, первокурсники попадают в условия, которые значительно отличаются от тех, к которым они привыкли в школе. Естественным образом, первокурсники тратят много сил на то, чтобы справиться с этими трудностями, а для некоторых такая ситуация становится неразрешимой проблемой и вызывает психологический дискомфорт, который мешает студенту стать полноценным участником образовательного процесса в выбранном им высшем учебном заведении.

Психологический комфорт или дискомфорт свидетельствует о степени успешной адаптации студента к новой образовательной среде и его социализации. Целью данной статьи является на основе анкетирования первокурсников Факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «НГПУ» выявить проблемные зоны их адаптации и предложить пути их решения.

2. Термин «адаптация» используется в разных научных областях. Часто

под адаптацией понимается приспособление организма к изменяющимся условиям существования [2]. Авторами «Большого психологического словаря» адаптация, в широком смысле, рассматривается как приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям, при этом адаптация человека подразумевает два аспекта – биологический и психологический [3]. Под первым понимается приспособление к внешним – природным – факторам, под вторым – приспособление личности к существованию в *обществе* в соответствии с его требованиями и собственными потребностями [там же]. По сути, адаптация есть способность человеческого организма приспосабливаться к изменяющимся условиям существования и нормально функционировать в новой обстановке и новом социуме.

Ключевым аспектом адаптации первокурсников к учебному процессу в вузе является психологический аспект. Сопряженным с процессом психологической адаптации является процесс социализации, под которым, в частности, понимается процесс вхождения каждого индивида в социальную структуру, в результате которого могут происходить изменения в самой структуре общества и в структуре каждой личности [1]. Согласно Б. Мещерякову и В. Зинченко, социализация есть со-

циальная адаптация личности, а именно процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды [3]. В данном исследовании адаптация первокурсников к учебному процессу в вузе рассматривается в совокупности социальных и психологических факторов: адаптация первокурсников – это вхождение студента в новые социальные условия, обусловленные сменой общественного окружения студента, а именно новым учебным процессом, включающим общение с новыми преподавателями и одногруппниками. Адаптация осуществляется путем усвоения норм, правил, принятия ценностей того образовательного сообщества (коллектива вуза), в которое попадает студент-первокурсник.

Свидетельством быстрой адаптации студентов к вузу является их готовность выполнять Устав образовательного учреждения. Анкетирование первокурсников показало, что 89% опрошенных принимают Устав ФГБОУ ВО «НГПУ» и готовы его выполнять. Такие высокие показатели говорят о том, что, будучи абитуриентами, большинство ребят осознавали, что им предстоит новый этап в их жизни: их ожидает смена социальной роли, смена социальной среды и, соответственно, принятие новых норм, правил, традиций. Вопрос в том, понимали ли они, насколько кардинальными будут перемены в их жизни после зачисления в вуз. Высокие показатели можно также объяснить возможностью перед началом занятий побывать в адаптационном лагере, организованном факультетом с целью предварительного знакомства с будущим образовательным маршрутом и его участниками – преподавателями и студентами старших курсов. 11% респондентов не смогли присоединиться к большинству в адаптационном лагере и не знают о существовании Устава.

3. Среди факторов, влияющих на

успешную адаптацию первокурсников к учебному процессу, авторы выделяют два типа: организационные и собственно психологические. К организационным факторам относятся особенности организации учебного процесса в вузе и в школе, такие как длительность занятий, предметная специфика, специфика системы оценивания качества усвоенного материала, степень самостоятельной работы.

С нашей точки зрения длительность занятий является фактором, который несущественно влияет на успешную адаптацию первокурсников. Разница в длительности занятий (в вузе 90 минут, а в школе – это уроки по 45 минут каждый) вызывает быструю утомляемость студента, ослабление внимания, ведущее к потере интереса к происходящему, непониманию предмета, только в первые недели обучения. Большинство студентов довольно быстро привыкают к подобному режиму.

Специфика предметов – фактор, который скорее играет положительную роль в адаптации первокурсников, так как выбор вуза и направления обучения в вузе как раз и определяется определенным набором преподаваемых предметов. Абитуриенты понимают, что обучаясь по тому или иному направлению, они получают достаточно узкий спектр знаний, соответствующий выбранной ими образовательной траектории и профессиональному интересу.

Система оценивания степени усвоения требуемого материала в вузе отличается от школьной системы: в вузе это зачеты и экзамены в конце каждого семестра, который длится в среднем 4-5 месяцев, а также контрольные недели как элемент контроля посещаемости аудиторных занятий. В школе это срезовые, четвертные, полугодовые и годовые контрольные работы и выставление отметок в ежегодных 4-х четвертях. Сама по себе система оце-

нивания в вузе не является дистрактором в образовательном процессе. А вот психологический момент, который включает такие переживания, как «надо успешно сдать сессию, чтобы получить стипендию, повышенную стипендию», «надо сдать сессию так, чтобы не быть отчисленным из вуза» и т.д., является ключевым в адаптации первокурсников. Сессия, в принципе, волнительный период в жизни любого студента, так как это период мощной мобилизации всех его сил, для большинства завершающийся моральной удовлетворенностью проделанной за семестр работой и последующим семестровым материальным вознаграждением – стипендией. Важно для студента понять, что полученный результат – это итог работы не столько совместной с преподавателем деятельности, сколько самостоятельной работы, работы на свое успешное будущее.

А самостоятельная работа является фактором, который может вызвать существенные проблемы в адаптации первокурсников. Сравнивая степень самостоятельной работы студента вуза и ученика в школе можно сказать, что студент большую часть информации получает самостоятельно, а в школе для ученика основным источником знаний остается учитель и это правильно, так как ключевыми функциями учителя является *формирование* предметных компетенций у школьников и воспитание. Преподаватель же призван помочь студенту в первую очередь *совершенствовать* компетенции, да и роль воспитателя уходит на второй план, так как в вуз студент приходит с уже сформировавшимся характером и крайне неохотно поддается «перевоспитанию». Контакт «студент-преподаватель» (за исключением научной и профессиональной деятельности студентов), в отличие от связки «ученик-учитель», сводится к минимуму, и, в основном, в рамках аудиторных занятий (конечно,

существуют совместные с преподавателями внеаудиторные мероприятия, но они, естественным образом, носят эпизодический характер). В вузе студенту приходится пересматривать свое отношение к процессу обучения, ему необходимо осознать, что большая часть ответственности в формировании себя как будущего высококвалифицированного специалиста зависит именно от самого студента, его способности к самоорганизации в процессе получения знаний. Студент должен организовать свое свободное от аудиторных занятий время таким образом, чтобы успеть и отдохнуть от учебы, и заниматься любимым делом, и самостоятельно осваивать учебный материал. И большинство первокурсников не готовы сделать это самостоятельно в начале обучения, что вызывает многочисленные трудности в освоении предметов учебного плана того или иного направления. Для этого в помощь студентам был введен предмет «Технология организации самостоятельной работы».

4. К собственно психологическим факторам авторы относят мотивацию учиться, готовность выполнять требования, выдвигаемые в новой социальной среде, эмоциональный фон обучения и т.д. Остановимся на некоторых из перечисленных факторов.

Мотивация учиться и учиться в этом вузе и по выбранному направлению подготовки является одним из мощных факторов успешной адаптации студентов к учебному процессу в вузе. Важно, что для всех опрошенных (100%) получить хорошее образование ценно и их выбор вуза и направления обучения косвенно тому свидетельствует. Как показал опрос студентов, 81% сознательно выбрали то направление, на котором они сейчас учатся. Эти студенты знают, какой профессией они будут овладевать в вузе, они имеют общее представление о специфике преподаваемых предметов,

предполагают, с какими трудностями они могут столкнуться во время обучения. Среди опрошенных студентов 19% пришли в вуз по настоянию родителей, либо за компанию с друзьями, однокурсниками, либо свою роль сыграло местонахождение вуза – рядом с домом. Этот процент первокурсников попадает в «группу риска»: либо адаптация пройдет успешно и они примут роль студента и закончат вуз, либо будут рано или поздно отчислены по разным причинам, чаще всего за сессионные задолженности.

Важным фактором успешной и быстрой адаптации первокурсников является ее социальный аспект, а именно, психологически и эмоционально благоприятная атмосфера в студенческой группе и во взаимоотношениях с преподавателями. Интересно, что 93% опрошенных первокурсников устраивают взаимоотношения в группе, 7% не задумывались над этим. Скорее всего, таким студентам требуется больше времени, чтобы привыкнуть к новому коллективу. Большинство студентов – 91% – довольны отношением преподавателей к ним, а 9% опрошенных связывают недовольство, в частности, с тем, что преподаватель не похвалил за проделанную работу. Вероятно, сказывается школьная привычка получать похвалу от учителя по большим и маленьким поводам. Для большинства преподавателей то, что делает студент, является обязательным и не заслуживает специальной похвалы. В целом, данные процентные соотношения говорят о положительной динамике в процессе адаптации студентов к выбранному ими и вузу и направлению обучения.

В отношении самого процесса обучения – освоения учебной программы в рамках выбранного направления, у первокурсников наметились некоторые проблемы. Новые дисциплины предполагают и новые требования к уровню усвоения материала. Инте-

ресно, что 87% респондентов ответили, что усвоили основные требования преподавателей по каждому предмету, но только 26% студентов легко выполняют эти требования, остальные студенты испытывают разного характера трудности. При этом следует отметить, что возможные трудности в овладении учебным материалом первокурсники не связывают со своим уровнем сформированности предметной компетенции – все респонденты (100%) высоко оценивают свои способности учиться хорошо. В этой связи, могут идти разговоры о завышении требований по предметам. Однако все учебные программы по дисциплинам учебного плана составляются строго в соответствии с требованиями ФГОС ВО. Следовательно, проблема может быть обусловлена как недостаточно высоким уровнем подготовки абитуриентов (уровнем сформированности предметной компетенции), изначально завышенной самооценкой студентов, так и неспособностью грамотно организовать свою самостоятельную работу, грамотно распределять внеаудиторное время.

Заслуживают внимания следующие цифры: 50% первокурсников удовлетворены своей учебой, в то же самое время 61% заканчивают учебный день с чувством хорошо выполненной работы, 46% респондентов идут на занятия в спокойном состоянии, с хорошим настроением. Те, кто не доволен своей учебой (50%), не имеют позитивного настроения до и после занятий (39% и 44% соответственно), объясняют это следующим образом: 1) «не подготовился к занятию», 2) «проспал»/ «не выспался», 3) «много задают», 4) «мне лень учиться», 5) «я ответил, но меня не похвалили». Необходимо порекомендовать следующее: 1) готовиться к занятиям систематически и не пропускать их; 2) планировать свое время грамотно, уделять отдыху и сну необходимое

количество времени, соблюдать режим, составлять план своей рабочей деятельности; 3) количество заданий по языковым предметам – это неизбежное, с чем необходимо смириться и учиться, грамотно распределяя время на подготовку; 4) мобилизоваться, пересмотреть свое отношение к учебе, или успеть сменить направление подготовки; 5) принимать и выполнять требования преподавателей, понимать, что похвалу заслуживают те, кто делает больше, чем обязан; 6) учиться вести диалог с преподавателями и сокурсниками, 7) не бояться обращаться к куратору курса.

В заключение, необходимо отметить следующее: анкетирование в целом показало, что первокурсники ФИЯ ФГБОУ ВО «НГПУ» проходят адаптационный период с положительной динамикой. Этому способствует личный позитивный настрой студентов, уровень их мотивации, осознанный выбор вуза и направления подготовки, поддержка (а не давление) родителей и близких, адаптационный лагерь для первокурсников, организованный ФИЯ, работа куратора, спокойная благоприятная рабочая атмосфера в аудитории, курс «Технология организации самостоятельной работы».

Список литературы

1. Всё о психологии. Социализация личности. Этапы социализации личности [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.edu-psycho.ru/socializaciya-lichnosti.html> (дата обращения: 12.01.2017).

2. Глоссарий. Психологический словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.>

[psychologies.ru/glossary/01/adaptatsiya/](http://www.psychologies.ru/glossary/01/adaptatsiya/) (дата обращения: 21.12.2016).

3. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/01.php (дата обращения: 22.01.2017).

УДК 81.112.2(077)

Л. Н. Вьюшкова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

О ЦЕЛЯХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ИНОСТРАННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Сопоставление целевых ориентиров отечественной методической науки с идеями британских и американских авторов по поводу обучения иностранному языку дает возможность по-новому взглянуть на планируемые результаты.

Ключевые слова: исследования, иностранный язык, методика, межкультурное общение.

Mapping targets domestic methodical science with the ideas of British and American authors about learning a foreign language gives you a new perspective on planned results.

Полилингвизм стал вызовом сегодняшнего дня для общества и, следовательно, для методической науки, вынужденной искать новые ответы на три главные вопроса: Зачем учить? Чему учить? Как учить? – зафиксированные в категориях цели, содержания и методов обучения. Исходной и первичной в обучении любому учебному предмету, в том числе и иностранному языку,

является цель. Цель обучения, понимаемая как осознанно планируемый результат, определяет функционирование и развитие всей системы языкового образования, детерминирует ее содержание, организацию и результаты.

Понимание данной обусловленности заставляет нас регулярно оценивать актуальность целей лингводидактики. И, конечно, интересно и полезно сопоставлять

ставить целевые ориентиры отечественной науки с идеями британских и американских авторов по поводу обучения иностранному языку.

Сложность определения целей языкового образования связана с комплексной обусловленностью данной категории социальными, педагогическими и собственно методическими условиями. С одной стороны, цель определяется объективными нуждами общества и государства, выражая их социальный заказ. С другой стороны, сущность цели формулируется с учетом общеобразовательной концепции, принятой на данном этапе развития системы образования, и далее методическая цель сама детерминирует всю систему иноязычного образования.

Действие социальных факторов (социально-экономических, политических и социально-педагогических) проявляется, прежде всего, в отношении общества к языковому образованию как к ценности и в тех требованиях, которые государство предъявляет к качеству образования своих граждан на разных уровнях изучения иностранного языка. Современные государственные стандарты и образовательные программы по иностранному языку подчеркивают приоритетность иноязычного образования: введение двух иностранных языков, большое количество учебных часов, четко прописанная система формируемых компетенций.

Лингвометодическая модель, реализуемая сегодня государством, выполнена в западноевропейских традициях и известна в науке под названием «коммуникативная компетенция». В силу ярко выраженного прагматического и инструментального характера данная концепция стала определяющей в нашей стране.

Но существует и вторая лингвометодическая модель, известная под названием «языковая личность», пред-

ложенным Ю. Н. Карауловым [2], а применительно к неродному языку – «вторичная (би-/поликультурная) языковая личность», исследованная И. И. Халеевой [3].

Ее появление связано с тем, что в проблемное поле методики, помимо трех упомянутых выше (Зачем? Чему? Как учить?), входят также вопросы, связанные с особенностями субъектов, участвующих в процессе учения: Кто учит предмету? и Кто учится? Подчеркнем: не «Кого учат?» и не «Кто изучает предмет?», а именно личность, овладевающая одновременно с языком познавательной самостоятельностью.

При таком подходе целью лингводидактики, на наш взгляд, является формирование языковой личности, способной и желающей участвовать в межкультурном общении на основе коммуникативной, межкультурной и самообразовательной компетенций, которые, на наш взгляд, соотносятся с тремя целями образования: обучением, воспитанием и развитием [1, с. 108].

При этом объектом изучения становится не средство общения и уж тем более не система языковых знаков, а лингвокультура. И цель методической системы – приобщение личности к иному (национальному) образу сознания, к иной системе ценностей, обогащение лингвокультурного опыта.

Впрочем, отечественная методика уже начала осмысливать значение этого методологического концепта для формирования поликультурной языковой личности обучающегося. И в решении этой задачи полезно обратиться к исследованиям английских и американских ученых.

Основой обучения в иностранной методике служит документ «О Национальных Стандартах в Изучении Английского языка Языка» 1999 года, в современной интерпретации представленный National Capital Language

Resource Center (NCLRC) в 2014 году. Он включает в себя стандарты содержания обучения, иллюстрирующие те компетенции, которые обучающиеся должны получить в ходе их языкового образования. Обратимся только к двум положениям данного документа:

1. Компетентность в более чем одном языке и культуре позволяет:

- Проводить коммуникации с людьми различных культур в огромном количестве различных ситуаций.

- Мыслить за пределами привычных границ.

- Развивать свое понимание собственного языка и культуры.

- Действовать с большим осознанием себя, чужой культуры, а также со своим собственным отношением к разным культурам.

- Получить прямой доступ к дополнительным сферам знания.

- Полноценно участвовать в мировом сообществе.

2. Язык и культура страны изучаемого языка являются частью основного учебного плана и это:

- Связано с моделью программы, которая включает в себя эффективные стратегии, процедуру оценивания, использование технологий.

- Отражает развивающиеся стандарты на национальном, государственном и местном уровнях.

- Разрабатывает и повышает базовые коммуникативные умения, а также навыки мышления более высокого порядка [4].

Авторы стандартов призывают к расширению содержания учебных планов, вводя такие понятия, как критическое мышление, культурные знания и стратегии обучения. Именно из положений этого документа NCLRC выводит свою главную идею: преподавание стратегий обучения ученикам, изучающим иностранные языки.

Стратегии обучения – это учебные модели, которые определяют четкие ре-

зультаты обучения и направлены на их достижение средствами специальным образом сконструированных учебных программ. Определить стратегию – значит разработать цель, процесс усвоения содержания обучения, поддержку учащихся и обратную связь.

По мнению исследователей, стратегии обучения нужны не только для того, чтобы научить учителя учить, но и для того, чтобы научить студентов учиться. Именно поэтому предлагается в рамках изучения иностранного языка также изучать и стратегии его изучения. Изучение стратегических инструкций помогает студентам добиться больших успехов в изучении иностранного языка. Когда ученики начинают сами осмысливать процесс собственного обучения и могут также самостоятельно контролировать этот процесс, они принимают на себя большую ответственность за обучение [5; 7].

Элементом стратегического мышления становится осознание стратегии успеха, осознание своих собственных мыслительных процессов, называемое метакогницией или метакогнитивным осознанием [6]. Ценность такого вида самопознания в том, что он приводит к рефлексии, к планированию того, как поступить при выполнении обучающего задания, к контролю собственной производительности и к самооценке после выполнения задания. Студенты с лучшим метакогнитивным осознанием понимают сходство между текущими задачами обучения и предыдущими, знают, какие стратегии необходимы для построения «траектории успеха». Иными словами, они знают, как правильно учиться.

Представленный документ National Capital Language Resource Center определяет также ряд требований к организации обучения, которые можно обозначить как цели или задачи:

- Позволить студентам совершать эффективные коммуникации на английском языке, используя слушание, гово-

рение, просмотровое чтение, а также коммуникативное письмо.

- Показать лучшее понимание их собственной, а также иностранной культуры, с большим упором на англоговорящие страны.

- Пробудить у учеников интерес к дальнейшему изучению английского языка (упор на саморазвитие).

- Предоставить возможность работы и обучения с пониманием цели обучения, позволяя демонстрировать свои способности как самостоятельно, так в группах.

- Предоставить возможность выражать собственные чувства и идеи с помощью прикладного творчества.

Таким образом, сравнение исследований отечественных и иностранных ученых позволяет нам увидеть много общего в понимании целей обучения иностранным языкам:

1. В русской методике четко прописана система целей обучения иностранному языку, которая реализуется в лингвометодической модели «коммуникативная компетенция».

Иностранные коллеги также конечной целью обучения считают успешную коммуникацию, делая упор на устную речь и практически исключая перевод. Коммуникативная цель обучения лег-

ко прослеживается в любых британских или американских учебниках по английскому языку для иностранцев. Изучая английский через английский, включая множественные коммуникативные ситуации, направленные на изучение определённых речевых образцов, методика готовит ученика к реальным ситуациям общения.

2. Иностранная методика включает в содержание преподавания стратегии обучения, использование которых увеличивает продуктивность и успешность деятельности учащихся, мотивирует их и делает более самостоятельными. Исследователи нацеливают на развитие метакогнитивного осознания, позволяющего самостоятельно контролировать процесс своего обучения.

Эта идея переключается с концепцией И. Я. Лернера, включающего в содержание образования способы деятельности, обеспечивающие познавательную самостоятельность.

Таким образом, знакомство с иностранной лингводидактикой полезно не только с точки зрения заимствования идеи, но и для стимулирования собственных открытий. Методика обучения иностранному языку – это наука, которая стирает границы не только между языками, но и между идеями.

Список литературы

1. *Вьюшкова Л. Н.* Чтение как основа образования: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2015. – 144 с.

2. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261 с.

3. *Халеева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: (Подготовка переводчиков). – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.

4. National Capital Language Resource Center *Sailing the 5 C's with Learning Strategies*, 2014 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.nclrc.org/sailing/pdfs/chapter1.pdf> (дата обращения: 20.12.2016).

5. *Richards J. S., Rodgers T. S.* *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2014

[Электронный ресурс]. – URL: <http://www.twirpx.com/file/924910/> (дата обращения: 20.12.2016).

6. *Rivers W. M., Temperley M. S.* *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*, 2008 [Электронный ресурс]. – URL: https://books.google.com.tr/books/about/A_practical_guide_to_the_teaching_of_Eng.html (дата обращения: 22.01.2017).

7. *Stern H. H.* *Fundamental Concepts of Language Teaching* [Электронный ресурс]. – URL: <http://books.academic.ru/book.nsf/62931985/Fundamental+Concepts+of+Language+Teaching> (дата обращения: 22.01.2017).

УДК 372.881.1

*Ivana Grabar**(University North)*

PLANNING AN ENGLISH LANGUAGE COURSE FOR UNIVERSITY EMPLOYEES

Различные программы, предлагаемые европейскими организациями, требуют от участников развития своих знаний английского языка и навыков общения. Имея это в виду, в Университете Севера, Хорватия, было принято решение организовать курс английского языка для сотрудников. Курс разработали, чтобы удовлетворить потребности своих сотрудников. Анализ необходимых потребностей провели с использованием вопросника. Ответы были использованы для формирования групп на основе уровня английского языка, но с учетом потребностей учащихся. Основу курса составляет академический английский, т. к. большинство участников являются преподавателями неязыковых вузов, но также включили элементы общего и делового английского языка, чтобы соответствовать ожиданиям учащихся. Учебные материалы по курсу выбраны и адаптированы учителем, чтобы индивидуализировать курс.

Ключевые слова: английский язык, навык, общение.

Various programs offered by European organizations require participants to develop their English language knowledge and communication skills. With that in mind, at University North, Croatia, it has been decided to organize an English language course for employees. In order to design the course to suit the needs of its participants, the necessary needs analysis was conducted using a questionnaire. The answers were used to form groups based on the level of English but taking into consideration specific learners' needs. The basis of the course will be Academic English since the majority of participants are non-language university teachers, but elements of General and Business English will be included to be in line with the learners' expectations. Teaching materials for the course will be chosen and adapted by the teacher to individualize the course as much as possible.

The 'privilege' of being a member of the European Union opens up many possibilities for students and teachers at universities, one being participation in the Erasmus+ program, a program that enables individuals (and organizations) '...to study, train, gain experience and volunteer abroad' [1]. However, these opportunities frequently imply mastering the English language as a medium of instruction [2, 3]. In situations when there are incoming foreign students at the institution, teachers need to teach their courses in English. Moreover, English is present as the language of scientific communication [4]; university teachers (researchers) who want to be noticed in their scientific fields need to publish their work in English.

The author of this paper is an English language university teacher and a member of the International Cooperation Board at University North. The Board is a body that decides on who is eligible for participation in the Erasmus+ program. The num-

ber of teachers that apply to participate in the program is smaller than desired. The usual teachers' comment to why they do not apply is that their English is not good enough for teaching in it. This was used as a starting point for some changes at the institution for two reasons: teachers should be encouraged to teach in English within and outside the University to attract foreign students; and they need to publish in English to be recognized as researchers. Consequently, in cooperation with the syndicate representative and the management of the University, it has been decided to organize an English language course for teachers and administrative staff.

It was assumed that interested parties are of different English language levels, have different needs (such as participating at foreign conferences or communicating with universities abroad) and different wants. Therefore, it was necessary to gather information by conducting needs analysis [5], which presents the back-

ground for the research. The aim was to find out information regarding the needs and wants of teaching and administrative staff at University North, Croatia, who are to participate in the course. The gathered information will serve as the basis for designing the course in accordance with their needs and expectations. Moreover, it will be used in selecting the materials (topics) intended to be used for teaching. The paper describes only the first part of the research (needs analysis), while the design of the course as well as its evaluation will be discussed in one of the papers to come.

The research was conducted in December 2016, at University North (University Centers Varaždin and Koprivnica), Croatia. Upon receiving the e-mail with an invitation to apply for the English language course financed by the University, full-time employees of the University were given two weeks to respond. Thirty-one employees (twenty-six teachers and five administrative staff members) showed interest in learning English. They come from different departments of the University with different linguistic needs and skills; needs analysis was necessary. They were asked to complete an online questionnaire designed to gather information through seven questions. Twenty-nine of them filled in the questionnaire and therefore became participants in the research. The data was collected, analyzed and the results are presented in the following paragraphs.

The questionnaire contained seven questions whose aim was to help organize the course in the best possible way regarding both the language and logistics needed to support teaching. Six of the questions offered several options whereas in the final, seventh question, the participants were asked to write a description of their expectations. The answers to this question will be discussed alongside each of the other questions to support the chosen answers.

In Question 1, the participants were asked to state their name to enable a better

insight into their specific needs and wants and to better design the course.

Question 2 focused on the participants' needs and wants regarding the type of language they would like to learn. They were asked to choose one of three options: General (GE), Academic (AE), or Business English (BE). The majority of them (fifteen) opted for AE, followed by GE (nine) and BE (five). This is not surprising – the majority of the participants are teachers/researchers who want their work be recognized abroad. Some emphasized in Question 7 the need for teaching, reading and writing research papers in English. Three members of administrative staff opted for BE and one for GE, which is logical since their job activities are related to business situations.

The third question focused on the skills they would like to develop: reading, writing, speaking, and listening. The participants could choose more than one skill. Twenty-eight participants chose speaking, while twenty-one of them added writing to it. Reading and listening were chosen by twelve and thirteen respondents respectively. In Question 7, many mentioned the need for better, more efficient and fluent oral and written communication in English.

In the next question they self-assessed their English language level using the self-assessment grid in Croatian [6]. Four of them self-assessed themselves as being at A1 level, twelve at A2, five at B1, six at B2, two at C1. This situation presents a low-stake situation [7] in which learners would have no use in giving unreliable answers and can therefore be used as appropriate means of arranging them in two groups: a lower level group (A1-A2) and a higher level group (B1-C1). The reasons for creating only two groups can be found in finances.

The fifth and sixth questions were used to determine the best possible place and time of the lessons. People work in one or both University Centers (in Varaždin

and Koprivnica) but come from various places and have various working hours. Twenty-three participants chose University Center Varaždin. The participants were offered three possibilities regarding time. Twelve members of the teaching staff chose the morning option whereas nine opted for the early and eight for the late afternoon option. Four members of the administrative staff opted for having lessons later in the afternoon (their usual working hours are in the morning). Nevertheless, the time of the lessons could be arranged depending on the day of the teachers' lessons and working shifts of administrative staff members.

The steps outlined in [8] were roughly used as the framework for conducting the needs analysis. The purpose of this needs analysis was to collect information on the learners' needs, possible linguistic improvements, and the desired new knowledge with regard to their more efficient functioning in English. The population included teaching and administrative staff of University North who showed their

interest in learning English at the institution. The data was collected by means of a seven-question online questionnaire created for this specific purpose. The results have shown that there is a need to design a course which would include AE, GE, and BE in the amount of 60%, 30%, and 10% respectively. The constraints are represented in the fact that the participants' level of English is not homogeneous and finances are sufficient to support two groups. The objectives of the course are to work with learners on developing the skills (especially speaking and writing) and fulfilling the needs that they stated in the answer to Question 7. The teacher's task would be to use individual approach and conduct assessment as specific tasks related to the topics discussed at the lessons using the adapted materials. The course will be evaluated at the final lesson by the students. In the end of the course, the teacher will write a report to give an insight into the good and bad practices, and to summarize the process, from the needs analysis through the course design to evaluation.

Список литературы

1. Erasmus+ (European Commission) [Электронный ресурс]. – URL: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en (дата обращения 16.01.2017).
2. *Dearden J.* English as a medium of instruction – a growing global phenomenon (British Council, January 2015) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/english-language-higher-education/report-english-medium-instruction> (дата обращения 16.01.2017).
3. *Coleman J. A.* English-medium teaching in European Higher Education // *Language Teaching*. – 2006. – № 39 (1). – P. 1–14.
4. The Language of (Future) Scientific Communication (Research Trends, November 2012, Issue 31) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.researchtrends.com/issue-31-november-2012/the-language-of-future-scientific-communication/> (дата обращения 16.01.2017).
5. *Basturkmen H.* Needs Analysis and Syllabus Design for Language for Specific Purposes // ed. Carol A. Chapelle. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. – Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2013. – P. 4209–4217.
6. Common European Framework of Reference for Languages [Электронный ресурс]. – URL: <http://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/cefr-hr.pdf> (дата обращения 15.12.2016).
7. *Thompson A. S.* Are Your Participants Multilingual? The Role of Self-assessment in SLA Research // *Language in Focus*. – 2015. – № 1 (1). – P. 51–65.
8. *Brown J. D.* Foreign and Second Language Needs Analysis // eds. Michael H. Long and Catherine J. Doughty. *The Handbook of Language Teaching*. – Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

УДК 378.016

Д. В. Девятияров*(Новосибирский военный институт им. генерала армии
И. К. Яковлева войск национальной гвардии РФ)*

ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПОРНЫХ СХЕМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

В статье описывается методический прием обучения монологической речи на иностранном языке с применением опорных схем на примере занятий с курсантами Новосибирского военного института им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии РФ.

Ключевые слова: монологическая речь, иностранный язык, опорные схемы.

This article describes a method of teaching monologue with the help of visual aid charts in the foreign language classes to the cadets of Novosibirsk Military Institute of the National Guard Forces.

В рамках компетентностного подхода, установленного Федеральным государственным образовательным стандартом, целью изучения иностранного языка в высшей школе является овладение обучающимися иноязычной коммуникативной компетенцией, что, в свою очередь, позволяет им стать участниками профессионального общения на иностранном языке в сфере науки, техники или образования. Коммуникативная компетенция представляет собой совокупность лингвистической, речевой и социокультурной компетенций. В контексте данной работы наибольший интерес для нас представляет именно речевая компетенция, поскольку она подразумевает «овладение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи» [1, с. 251]. Иными словами, обучающиеся совершенствуют навыки в таком виде речевой деятельности как говорение.

Обучение говорению происходит за счет формирования навыков диалогической и монологической речи. В данной статье пойдет речь о методическом приеме обучения монологической речи с применением опорных схем в рамках

занятий по иностранному языку в Новосибирском военном институте им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии РФ.

Как отмечают В.Л. Темкина и М.Ю. Фадеева, монологическая речь на иностранном языке представляет собой развернутую мотивированную вербальную деятельность, имеющую четкий замысел и характеризующуюся своей организованностью и четким планированием, вследствие чего у обучающихся развиваются такие качества как логика изложения, последовательность и лаконизм [4].

Для успешного овладения обучающимися навыками монологической речи в совокупности с вышеперечисленными качествами, педагогу необходимо применить определенный методический прием, соответствующий поставленной задаче и психологическим особенностям аудитории, в нашем случае – курсантов. Р.П. Мильруд определяет методический прием обучения говорению как «комплексное обучающее действие учителя, организованное в соответствии с поставленной на уроке промежуточной целью, отвечающее требованиям принципов коммуникативно-ориентированного метода обучения и позволя-

ющее решить соответствующую задачу урока с помощью организационно-педагогических технологий» [3, с.108]. Из данного определения следует, что методический прием содержит в себе организационно-педагогические технологии, являющихся алгоритмом реализации соответствующего приема [3].

На занятиях по иностранному языку в Новосибирском военном институте им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии РФ в процессе изучения темы «Структура национальной безопасности и вооруженные силы страны изучаемого языка» педагогическим коллективом реализуется методический прием «чтение схемы», в рамках которого применяются существенные графические схемы организационно-штатной структуры изучаемого подразделения (мотопехотной роты, мотопехотного батальона, танковой роты, танкового батальона и др.) на английском или немецком языках. Опираясь на данную в них информацию, курсанты описывают организационно-штатную структуру и численность изучаемого подразделения – переводят схематическую информацию в словесную.

Данный прием имеет ряд особенностей, обусловленных спецификой военного учебного заведения, которые отличают его от классического приема «речевой ситуации». К ним относятся фактически полное отсутствие эмоциональной составляющей, четкость структуры сообщения и реализация междисциплинарной связи, заключающаяся в изучении курсантами аналогичного материала в рамках военно-профессиональных дисциплин.

В отечественной методике обучения монологической речи на иностранном языке выделяют два основных пути: «сверху вниз», предполагающий развитие монологических навыков на основе прочитанного текста, и «снизу вверх», который не подразумевает опоры на

текст [2]. На занятиях по иностранному языку в Новосибирском военном институте применяются оба способа. При реализации первого («сверху вниз»), работа на занятии строится по следующему алгоритму:

1. Изучить лексику по теме;
2. Прочитать и перевести текст;
3. Выделить основные грамматические конструкции;
4. Сопоставить эти конструкции с их схематическим изображением;
5. Выполнить ряд языковых и условно-речевых упражнений;
6. Составить монологическое высказывание с опорой на схему (обладающие достаточным уровнем языковой подготовки курсанты составляют это высказывание на занятии, остальные – во время, отведенное на самоподготовку).

Поскольку набор грамматических конструкций и лексических единиц в рамках изучаемой темы является ограниченным, то при подготовке монологических высказываний по некоторым другим подразделениям нет необходимости в обязательном чтении текстов. Таким образом, реализуется второй путь – «снизу вверх».

Ниже представлен пример сообщения курсанта.

Sir, I am ready to answer!

I'm going to tell you about the tank company of the US Army. The tank company is a combat element of the tank battalion. It is organized with three tank platoons and a company headquarters. The personnel strength of the company is 61. The company headquarters is 13 men strong. Each tank platoon of the tank company consists of the 16-men personnel and has four tanks whose crews are composed of four servicemen – the tank commander, the gunner, the loader, and the driver.

The tank company is equipped with fourteen M1 Abrams main battle tanks,

one M113 armored personnel carrier and sixteen radio sets.

Sir, I have finished to answer!

Данный прием эффективно применяется педагогическим коллективом кафедры иностранных языков Новосибирского военного института, однако разнообразие тем учебного плана на

протяжении двухлетнего периода изучения иностранного языка позволяет еще более расширить спектр методических приемов при обучении не только монологической, но и диалогической речи, что предоставляет нам поле для дальнейшего исследования в этом направлении.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – С. 251.

2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.

3. Мильруд Р. П. Приемы и технологии

обучения устной речи // Язык и культура. – 2015. – № 1. – С. 104–121.

4. Фадеева М. Ю., Темкина В. Л. Соотношение монологической и диалогической речи при формировании лингвокоммуникативной культуры // Многопрофильный университет как региональный центр образования и науки: материалы Всероссийской научно-практической конференция. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2009. – С. 1280–1284.

УДК 37.01:81>243(574)

Б. А. Жетписбаева

(Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова)

Л. С. Сырымбетова

(Национальная академия образования им. И. Алтынсарина)

А. Е. Кубеева

(Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова)

К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ МНОГОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

В статье раскрываются основные стратегии развития трехязычного образования в Казахстане, которые должны быть взяты за основу подготовки педагогов для многоязычного образования. С этой целью детально прописаны особенности трехязычного образования в Казахстане, даны дефиниции основных терминов и понятий, необходимых для раскрытия сущности рассматриваемой в статье проблемы.

Ключевые слова: трехязычное образование, Казахстан, иностранный язык, полиязычное образование, многоязычное образование.

The article describes the main strategies of trilingual education development in Kazakhstan which have to be taken as a basis for teacher training for multilingual education. For this purpose peculiarities of trilingual education in Kazakhstan, definitions of the main terms and concepts necessary for disclosure of the problem are given in details.

Общеизвестно, что качество образования не может быть выше профессиональных квалификаций педагогов. Данный тезис приобретает особую актуальность, когда речь идет о реформах

в системе образования. Одним из таких системных нововведений в Казахстане сегодня выступает трехязычное образование. Отношение к нему нельзя назвать однозначным. Много полемики,

много вопросов.

Переход на трехязычное образование – процесс сложный, нелинейный. И дело не только в пересмотре учебных планов и программ. Наиболее актуальным вопросом является подготовка педагогических кадров. Сложность заключается, прежде всего, в инертности педагогического мышления, в консерватизме суждений немалой доли педагогов. В целом, формирование способности казахстанских педагогов к инновациям остается еще системной проблемой.

Вместе с тем, в Казахстане имеется солидный опыт подготовки полиязычных педагогов. Заделом для этого служит трактовка понятия «трехязычное образование». Для педагогики это относительно новое понятие. В отличие, скажем, от билингвального обучения или полиязычного образования. Поэтому оно требует своего толкования.

Введение нового понятия основано на ряде принципов, один из которых требует строгости аспекта рассмотрения. В нашем случае этот аспект связан с государственной политикой в области образования и усилением международных контактов. Чтобы сработал этот принцип, следует принять во внимание, что язык в образовании выполняет двойную функцию. Он выступает как предмет изучения и как средство обучения. Это имеет прямой выход на один из принципов классической дидактики: принцип «двойного вхождения знаний».

Сочетание этих принципов позволяет трактовать трехязычное образование следующим образом: совокупность условий для одновременного овладения казахстанскими школьниками тремя целевыми языками: казахским, русским и английским.

В отличие от данного термина понятие «*полиязычное образование*» имеет большую научную обоснованность и более широкое применение. Оно по-

нимается как процесс овладения двумя и более языками и является синонимом понятия «*многоязычное образование*». Эти два синонимичных понятия в контексте трехязычного образования актуализируют термин «родной язык», который трактуется как этнодифференцирующий и этноидентифицирующий признак.

Родной язык – это: языки казахстанских этносов. Как правило, он совпадает с языком обучения в школе (казахский, таджикский, узбекский, уйгурский). В этих школах контингент обучающихся в основном имеет моноэтнический состав в отличие от школ с русским языком обучения, где обучаются не только этнические русские, но и представители других казахстанских этносов. Поэтому в них родной язык обучающихся зачастую не совпадает с языком обучения в школе.

Приведенные выше понятия возглавляют целый ряд других терминов, которые глубже раскрывают суть трехязычного образования. К ним относятся: первый язык, второй язык, третий язык, целевой язык.

Первый язык (Я1) – это язык обучения в школе. Их в Казахстане пять: казахский (Я1), русский (Я1), таджикский (Я1), узбекский (Я1), уйгурский (Я1). Последние три функционируют в местах компактного проживания малочисленных национальностей.

Второй язык (Я2) – это: казахский язык (Я2) в школах с неказахским языком обучения и русский язык (Я2) в школах с нерусским языком обучения.

Третий язык (Я3) – это иностранный язык. В школах Казахстана к ним относятся английский (Я3), немецкий (Я3) и французский (Я3) языки. Следует обратить внимание, что в Типовых учебных планах начальной школы в качестве третьего языка указывается конкретно английский язык (Я3), в Типовых учебных планах основной

средней школы – иностранный язык (Я3), в Типовых учебных планах общей средней школы – английский язык (Я3) прописан в инвариантном компоненте, в вариативном компоненте – иностранный язык (Я3).

Из этого следует, что обучающиеся основной средней школы имеют право выбирать в качестве третьего языка один из трех указанных выше иностранных языков, если разработаны соответствующие Типовые учебные программы, а старшеклассники свободны

в выборе третьего языка в вариативном компоненте.

Целевой язык – это: казахский (Я2), русский (Я2), английский (Я3), т.е. второй (-ые) и третий языки.

Итак, учащиеся в школах с казахским и русским языками обучения изучают *два целевых языка*, в школах с неказахским и нерусским языками обучения изучают *три целевых языка*, и, соответственно, каждый школьник в совокупности с первым языком изучает или *три языка*, или *четыре языка* (таблица 1).

Таблица 1

1-й язык	2-й язык	3-й язык	Всего
Казахский	Русский	Английский	3 языка
Русский	Казахский	Английский	3 языка
Таджикский	Казахский и Русский	Английский	4 языка
Узбекский	Казахский и Русский	Английский	4 языка
Уйгурский	Казахский и Русский	Английский	4 языка

Именно эта ситуация является *исходной и ключевой* позицией для определения методологических подходов и принципов, а также выбора стратегий обучения трем целевым языкам в школах Казахстана.

Таким образом, суть понятия «трехязычное образование» может быть раскрыта в контексте реальной практики конкретной национальной системы образования. Исходя из этой трактовки, в Казахстане построена модель трехязычного образования, которая предполагает:

1) уровневое обучение казахскому, русскому и английскому языкам в соответствии с общеевропейской системой уровней владения иностранным языком (CEFR);

2) широкомасштабное применение методики интегрированного обучения предмету и языку.

Указанные две позиции актуализируют дидактический принцип «двойного вхождения знаний», в соответствии с которым целевые языки выступают

в двойной роли: как предмет изучения и как средство обучения.

Как предмет изучения целевые языки осваиваются на языковых предметах в начальной школе: «Казахский язык», «Русский язык», «Английский язык», в основной и старшей школе «Казахский язык и литература», «Русский язык и литература», «Английский язык». Как *средство обучения* целевые языки осваиваются на неязыковых предметах в основной и старшей школе:

– в школах *с неказахским языком обучения* – «Всемирная история» (с 5-го класса) на русском языке;

– в школах *с нерусским языком обучения* – «История Казахстана» (с 5-го класса) на казахском языке;

– во всех школах *независимо от языка обучения* в 10 и 11 классах учебные предметы «Информатика», «Химия», «Физика», «Биология» – на английском языке.

Следовательно, квалификации педагогов, задействованных в программах поли/трехязычного образования, свя-

заны с методикой преподавания неродного языка и методикой преподавания иностранного языка, а также с методикой интегрированного обучения предмету и языку, известного как технология CLIL, которая реализуется через механизмы частичного и полного погружения.

CLIL (Content and Language Integrated Learning) – это предметно-языковое интегрированное обучение. При интегрированном обучении предмету и языку изучение языка является частью процесса изучения предмета, а предметное содержание используется на уроках изучения языка. CLIL интегрирует преподавание содержания учебной программы с преподаванием второго или третьего языка.

Преимущества методики CLIL: формирование межкультурных знаний; развитие у учащихся навыков межкультурного общения; улучшение языковых компетенций; возможности для изучения предмета через различные точки зрения; не требуются дополнительные часы; диверсификация методов и форм занятий; повышение мотивации и уверенности учащихся в иностранном языке и преподаваемом предмете.

Методика CLIL обеспечивает: широкий доступ к мировой информации, в том числе образовательным ресурсам; функционирование языка в аутентичной среде; знание академического языка; условия для воспитания поликультурной, толерантной личности; знания языка и предмета в интегрированном формате, освобождая больше учебного времени. При интегрированном обучении предмету и языку (CLIL) изучение языка становится более целенаправленным, так как он используется для решения реальных коммуникативных задач, а не в искусственно созданной коммуникативной ситуации.

Технология CLIL рассматривает изучение иностранного языка как инстру-

мента для изучения других предметов. Изучение языка идет через какую-либо предметную область, т.е. урок, на котором применяется технология CLIL, является уроком не иностранного языка, а предметным уроком на иностранном языке.

Сказанное выше обуславливает актуальность проблемы интеграции в обучении, которая предусматривает создание принципиально новой учебной информации с соответствующим содержанием учебного материала, учебно-методическим обеспечением, новыми технологиями. Следовательно, меняются и требования к педагогу многоязычного образования:

- эксперт в области предметного содержания;
- владение целевым языком на уровне B2 – C1;
- владение методикой интегрированного обучения языка и предмета, и прежде всего соответствия языковых и предметных целей, упражнений, содержания;
- владение инструментами оценки уровней языковых и предметных компетенций обучающихся.

Все сказанное выше должно быть положено в основу образовательных программ педагогических специальностей, когда следует разрабатывать целые модули для CLIL-педагогов. В содержание модуля следует включить теоретический курс по CLIL-технологии, а также разработать специальную программу непрерывной практики. Эта программа должна будет перестроить всю традиционную систему подготовки будущих педагогов, без которой масштабная реализация идей трехязычного образования может оказаться малоуспешной. Безусловно, указанные выше стратегии обучения на трех языках в школах Казахстана в полной мере должны быть взяты в основу и курсов повышения квалификации педагогических работ-

ников. Следует отметить, что подобный опыт уже имеют ряд вузов и центров повышения квалификации Казахстана. Однако их действия пока носят фрагментарный и эпизодический характер.

Для системной подготовки полиязычных педагогов помимо овладения CLIL-компетенциями необходима также языковая подготовка педагогов неязыковых дисциплин.

УДК 159.95

О. С. Зорькина

(Новосибирский государственный педагогический университет)

СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ К ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В работе представлен краткий обзор результатов анализа современных нетрадиционных подходов к описанию природы иноязычных способностей – с позиций дискурсивной практики, лингводидактики и природных предпосылок их развития (межполушарной асимметрии и латерального фенотипа).

Ключевые слова: лингводидактика, иностранный язык, лингвистические способности.

The article presents an overview of the results of the analysis of modern innovative views on the description of essence of linguistic abilities – from the point of view of discursive practices, linguistics and didactics and natural prerequisites for their development (hemispheric asymmetry and lateral phenotype).

Традиционно способности к овладению иностранным языком (терминологические синонимы «лингвистические», «иноязычные») рассматриваются как интегральное образование, компоненты которого являют собой сложную иерархичную структуру. Однако до сегодняшнего момента окончательно еще не выработано единство взглядов на их природу, не решен вопрос о том, какие именно компоненты являются главенствующими, а какие периферийными. В настоящий момент традиционное понимание структуры иноязычных способностей существенно расширилось. Целью данной статьи является краткая презентация тех современных точек зрения относительно их природы и сущности, которые представляются нам наиболее оригинальными.

О.М. Кочкина разрабатывает вопрос о дискурсивных способностях и динамике их развития в структуре

целостных способностей к овладению иностранным языком, определяя их как способности, обеспечивающие эффективную коммуникацию на основе эмоциональной окрашенности, мотивации, интенции говорящих и ситуативной отнесенности актов коммуникации [2; 3]. Необходимость разработки данного направления исследований автор объясняет тем, что традиционно в психологии речи и психолингвистике основное внимание уделялось собственно лингвистической составляющей иноязычных способностей как обязательной, обеспечивающей знание языковых единиц, правил сочетаемости слов и синтаксических моделей, общеупотребительной лексики. Коммуникативная же составляющая их разработана в гораздо меньшей степени. Изучение дискурсивных способностей призвано восполнить этот пробел, так как именно они позволяют участникам коммуникации ини-

цировать, поддерживать, развертывать и завершать процесс общения, используя при этом языковые средства, соответствующие ситуации.

При иноязычной коммуникации, как подчеркивает О.М. Кочкина, помимо владения лексическим и грамматическим аспектами языка, необходимо осознание того, как должна быть организована ситуация общения, соблюдены правила речевого и поведенческого этикета, правильно выстроена иерархия собеседников. То есть в ситуации общения на иностранном языке все вышеуказанное не существует в сформированном виде, а требует осознания и формирования уже непосредственно в процессе общения. Поэтому логично, что дискурсивные способности здесь будут проявляться в большей мере; их высокий уровень сформированности будет существенно облегчать овладение новым иностранным языком.

На наш взгляд, данное направление исследований является чрезвычайно актуальным и перспективным, так как в нем делается акцент на живое общение, на реальную коммуникацию, на ее индивидуальность, вариативность и ситуативную обусловленность. В выводах своего диссертационного исследования О.М. Кочкина акцентирует внимание на том, что дискурсивные способности наряду с общим интеллектом являются определяющими факторами успешного овладения иноязычной речевой деятельности на продвинутых этапах освоения дискурсивной практики (например, прохождении специализированных курсов по практике делового общения на изучаемом языке) [3].

Своеобразный подход к описанию видов лингвистических способностей представлен в работе А.Л. Белой [1]. Автор рассматривает данную проблему с позиций педагогической психологии как часть более глобальной проблемы подготовки будущих учителей ино-

странного языка. Бесспорным является утверждение о том, что успешность профессиональной деятельности педагога обусловлена не только наличием лингвистических способностей, но также и способностей дидактических, таких, которые обеспечивают овладение иностранным языком обучаемыми. С позиций системного подхода к способностям, принятого в отечественной психологии, А.Л. Белой предпринимается попытка описания отдельных компонентов лингводидактических способностей с указанием пропорционального соотношения в каждом из них собственно лингвистической и педагогической составляющих. Например, по мнению автора, одна из центральных особенностей лингводидактических способностей – способность к проектированию и реконструкции собственной педагогической деятельности в единстве с речевой деятельностью на иностранном языке. Дидактическая составляющая способностей здесь заключена непосредственно в проектировании уроков, коррекции дидактического материала в соответствии с уровнем подготовленности учащихся (например, разных классов одной параллели или студенческих групп одного курса). Лингвистическая составляющая лингводидактических способностей представлена решением задач ориентации обучаемых на работу с аутентичным материалом и его переработкой в учебные темы иностранного языка.

Ни в коей мере не умаляя значимости теоретического исследования, проведенного А.Л. Белой, его новизны и оригинальности, тем не менее следует сделать акцент на некоторых спорных вопросах. Речь в первую очередь идет о подмене психологических и педагогических понятий, их неправомерном отождествлении. Так, здесь идет уравнивание понятия «иноязычные способности» и «умения, навыки в области

лингвистики и дидактики», то есть игнорирование одного из доминирующих положений личностно-деятельностного подхода отечественной психологии о том, что способности не сводимы к знаниям, умениям и навыкам, хотя и обуславливают легкость и быстроту их приобретения. При анализе способностей на первый план выступают индивидуальные характеристики психических качеств субъекта деятельности; при анализе же знаний, умений и навыков – особенности самой деятельности, реализуемой субъектом, ее конкретные акты, осуществляемые на достаточно высоком уровне. Так, например, в качестве лингвистических составляющих лингводидактических способностей А.Л. Белая выделяет использование нужных языковых форм презентации учебного материала; средства иностранного языка для создания учебной мотивации на уроке; грамотный подбор лингвистического материала для подведения итогов урока и рефлексии, что, несомненно, является именно лингводидактическими умениями. Тем не менее, заслуга автора нам видится в том, что А.Л. Белая впервые представила иноязычные способности не изолированно, в чистом виде, а в синтезе с «педагогической базой» их дальнейшего применения в профессиональной деятельности учителя.

В работе Л.И. Сидоренковой [4] предпринимается попытка проанализировать природные предпосылки (задатки) индивидуальных различий в уровне лингвистических способностей на примере трех возрастных выборок – младших школьников, подростков и студентов. Л.И. Сидоренкова задается вопросом, каким же образом межполушарная асимметрия и латеральный фенотип влияют на успешность усвоения иностранного языка. Результаты многолетних эмпирических исследований позволили автору прийти к выводу

о том, что необходимым условием для достижения высокого уровня владения иностранным языком является амбидекстрия. Она обеспечивает межполушарный баланс, который важен для отражения дуальности знака: в плане соотношения значения и смысла, формы и содержания слова, а также его формально-логической и образной составляющих. Также латеральный фенотип как предпосылка формирования лингвистических способностей проявляется в преобладании функционирования у «более способных» обучаемых левого уха и левого глаза. Так, ведущее левое ухо, согласно данным Л.И. Сидоренковой, является задатком высокого качества слухового восприятия речи в целом, а также высокого уровня фонематического и интонационного слуха, что расширяет имитационные возможности обучаемых. Наблюдения автора показали, что у студентов с доминированием правого уха отмечались систематические затруднения с дифференцированием сходных фонем, что создавало проблемы смыслоразличения лексических единиц, а также формирования произносительных навыков. Компенсировались данные затруднения с помощью детальных инструкций по артикулированию отдельных звуков, построению интонационного рисунка высказывания, но это требовало многочисленных повторений и длительного упражнения, тогда как «левоухие» студенты справлялись с овладением фонетикой на уровне произношения и интонирования легко. Ведущую роль левого глаза Л.И. Сидоренкова относит к факультативным, второстепенным предпосылкам лингвистических способностей. Наличие его в латеральном фенотипическом комплексе индивида обуславливает более высокий уровень развития зрительной памяти и, как следствие, «орфографической зоркости», что позволяет обучающемуся быстро

запоминать графический образ иностранного слова, расстановку знаков препинания; также предположительно способствует ускорению выработки графических и каллиграфических навыков за счет сенсомоторного контроля при чтении и письме.

Будучи по роду своей профессиональной деятельности педагогом высшей и общеобразовательной школ, Л.И. Сидоренкова не ставила перед собой задачи проведения специальных лабораторных психофизиологических экспериментов, которые подтвердили или опровергли бы ее эмпирическое исследование. Доминантное полушарие определялось у студентов и школьников «естественным» путем, по ведущим органам: руке, глазу, уху, ноге с помощью традиционных методик (например, теста «замок», где большой палец правой или левой руки закономерно оказывается доминирующим по отношению к большому пальцу другой руки). Это

делает данный подход к диагностике природных предпосылок лингвистических способностей общедоступным, с возможностью его применения для диагностики преподавателем потенциала вверенной ему студенческой аудитории, выявления возможных причин затруднений выработки иноязычных умений и навыков у отдельных студентов.

Итак, приведенный в работе краткий анализ авторских позиций позволяет сделать вывод о том, что на современном этапе развития науки иноязычные способности рассматриваются в большей степени не в общетеоретическом плане, а в качестве вопросов прикладного характера, имеющих конечной целью оптимизацию лингводидактического процесса. Способности к овладению иностранным языком из проблемы, которой традиционно занимались классические фундаментальные отрасли психологии, превращается в проблему междисциплинарного характера.

Список литературы

1. *Белая А. Л.* Моделирование лингводидактических способностей будущих учителей иностранного языка как педагогическая проблема // Вестн. БДПУ. Серия 1. – 2014. – № 2. – С. 34–37.
2. *Кочкина О. М.* Развитие способностей учащихся в процессе интенсивного изучения иностранного языка // Вестник МГОУ им. Н. К. Крупской. – 2009. – № 2. – С. 127–132.
3. *Кочкина О. М.* Структура и динамика языковых способностей в дискурсивной практике: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2009. – 173 с.
4. *Сидоренкова Л. И.* Возрастные различия в структуре языковых способностей и возможности их учета в процессе обучения иностранному языку // Психология обучения. – 2008. – № 10. – С. 14–28.

УДК 378.4

М. Д. Ильязова, Д. Ю. Тулепбергенова

(Астраханский государственный технический университет)

КОМПЛЕКСНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА МЕТОДА КЕЙС-СТАДИ

В статье рассматривается принцип комплексного проектирования кейсов, реализация которого усиливает развивающий эффект метода кейс-стади. Комплекс кейсов – система кейсов, в конкретных ситуациях которых заложены проблемы одного класса, имеющие общий

способ решения; определены два способа решения аналогичных проблем – конкретно-практический и теоретический.

Ключевые слова: проектирование, кейс-стади, метод, кейс.

The principle of complex design of cases, which realization increases the developing effect of the Case-study method, is described in this article : the complex of cases is the system of cases with real situations of one class problems having the general method of solution: two ways of solution of the analogic problems are defined. These are the concrete and practical way and the second is the theoretical one.

Метод Кейс-стади (далее КС) сегодня активно применяется в практике профессиональной подготовки и повышения квалификации специалиста. Известно, что суть КС заключается в том, что обучающийся анализирует представленное ему описание какой-либо ситуации, имевшей место в реальной практике управления и / или производства, выделяет проблему, ставит задачу и предлагает пути решения. В этой статье мы хотели бы обратить внимание на значительный развивающий потенциал данного метода.

Действительно, мы рассматриваем КС как метод – т.е. как целостную систему способов, приемов и средств, обеспечивающую педагогически целесообразную организацию работы обучающегося, осмысления им кейса, осуществление критического анализа содержания кейса, решению заложенной в нем проблемы. В семантическом пространстве феномена Кейс-стади как педагогической категории мы выделяем содержательный (конкретная ситуация) и процессуальный (учебная ситуация) компоненты.

Конкретная ситуация – условная или реальная ситуация / проблема (система условий и обстоятельств, создающих те или иные отношения, обстановку, положение), происходящая / имеющая место в конкретной организации / на конкретном производстве.

Учебная ситуация – структурная составляющая совместной деятельности преподавателя и студента / студентов; система специально создаваемых педагогических условий, которые побуж-

дают и опосредуют интеллектуальную активность студента в ходе работы с кейсом; в силу того, что в кейс закладывается профессиональный и / или социальный контекст будущей профессиональной деятельности обучающегося.

Кейс – знаковая форма выражения КС; включает элементы: 1) описание конкретной ситуации и 2) учебное задание (предписание / требование совершить некоторое действие в заданных условиях с учетом отношения между требованием и условием); описание конкретной ситуации – рассказ о конкретных лицах, предметах, событиях, фактах, происходящих в конкретной организации / на конкретном производстве; описание может иметь разную степень детализации, избыточное или недостаточное количество данных, множественность и неопределенность критериев решения; учебное задание, чаще всего, связано с анализом конкретной ситуации и /или решением проблемы конкретной ситуации.

Решение кейса означает выполнение учебного задания кейса: анализ и /или решение проблемы конкретной ситуации, описанной в кейсе, выделение причинно-следственных связей, формулировка проблемы, выделение дополнительной и основной информации, формулировка задачи, нахождение способа решения задачи.

Развивающий потенциал Кейс-стади реализуется при использовании комплекса кейсов. Комплекс кейсов – система кейсов, в конкретных ситуациях которых заложены проблемы одного уровня, класса, т.е. проблемы, имеющие

общий способ решения. *Класс аналогичных проблем* (КАП) – система проблем конкретных ситуаций, имеющих общий способ решения; КАП является основой проектирования комплекса кейсов одного класса.

Мы, следуя принципам развивающего обучения, выделяем *два способа решения КАП*: конкретно-практический и теоретический. Конкретно-практический способ решения заключается в том, что каждая проблема решается как отдельная практическая задача, для каждой проблемы находится частный способ её решения; теоретический способ – когда проблема решается как теоретическая задача общим способом решения данного класса аналогичных проблем.

Педагогический процесс, направленный на развитие интеллектуальной активности студента в обучении с использованием Кейс-стади включает проектирование, организацию и рефлексию квазипрофессиональной деятельности студента по анализу / решению кейса / комплекса кейсов в ходе учебных профессионально ориентированных ситуаций (УПоС).

Развитие интеллектуальной активности студента при использовании Кейс-стади в обучении реализуется поэтапно при создании педагогических условий – методологических (принципы контекстного, проблемного, развивающего обучения, коммуникативного подхода, ситуационно-контекстного подхода), дидактических, методических:

- на этапе проектирования квазипрофессиональной деятельности по анализу / решению иноязычного кейса / ком-

плекса кейсов

- *дидактические условия*: отражение в содержательном компоненте кейса предметного и (или) социального контекстов профессиональной деятельности; кейс – методическая основа учебной профессионально ориентированной ситуации;

- *методические условия*: адаптация кейса / комплекса кейсов;

- на этапе организации квазипрофессиональной деятельности по анализу / решению кейса / комплекса кейсов

- *дидактические условия*: обеспечение личностного включения студента в квазипрофессиональную деятельность по анализу/решению кейса/комплекса кейсов; учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студента;

- *методические условия*: управление групповой динамикой, стимулирующей ситуационную интеллектуальную активность студента; постановка проблемных задач;

- на этапе рефлексии квазипрофессиональной деятельности по анализу / решению кейса / комплекса кейсов:

- *дидактические условия*: обеспечение личностного включения студента в рефлексивную деятельность;

- *методические условия*: формирование навыков рефлексивного слушания.

Опираясь на разработанные таким образом теоретические положения, мы сконструировали педагогическую модель поэтапного развития интеллектуальной активности студента при использовании Кейс-стади. Экспериментальная апробация данной модели позволила сделать вывод об эффективности предложенного подхода.

УДК 43-2+830(092)

*А. А. Карманова, Г. Ж. Алдабаева**(Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова)*

ВАЖНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ПРОИЗНОШЕНИЯ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматриваются сложности и проблемы произношения, возникающие в ходе изучения английского языка. Рассматриваются вопросы фонетического образования. Подчеркивается важная роль нормированного произношения в процессе успешной речевой коммуникации, указываются основные трудности овладения произношением английских фонем, типичные ошибки студентов в процессе общения.

Ключевые слова: фонетика, английский язык, произношение.

This article reveals the difficulties and problems of pronunciation arising when learning English. The issues of phonetic education are considered. The important role of standard pronunciation in the process of successful verbal communication is highlighted, and the main difficulties in mastering the pronunciation of English phonemes and typical mistakes of students during communication are emphasized.

В эпоху мировой глобализации и научно-технического прогресса английский язык приобретает особую актуальность, ведь он используется как средство межкультурного общения во многих сферах деятельности. На данный момент английский язык укрепляет свои позиции как лингва франка в сфере бизнеса, науки и авиации, поэтому государства выделяют большое внимание его изучению.

На сегодняшний день английский является одним из наиболее распространенных и часто используемых языков в мире. Тем не менее, при изучении данного предмета очень часто у учеников и студентов могут возникать различные сложности и проблемы. Одной из актуальных проблем в изучении иностранного языка, в частности английского, является проблемы с произношением. Здесь занимают место несколько факторов: особенность родного языка; языковой барьер; концентрация большого внимания на изучение грамматики языка, недостаточное выделение времени отработке произношения, игнорирование аудио-курсов, отсутствие живого общения на английском... Основная проблема состоит в том, что со временем искоренить ошибки произношения

становится все сложнее.

Обучение произношению английского языка — один из главных вопросов в методике обучения английскому языку, чрезвычайно сложное дело. Без правильно поставленного произношения невозможно проявление коммуникативной функции языка, поскольку звуки играют важную роль в общении. Поэтому так высоки требования к уровню преподавания английского языка. Фонетика такая же важная область лингвистики, как грамматика и лексикология, о чем свидетельствует большое количество работ по данной теме, как в отечественной, так и зарубежной лингвистике [1–4; 6–8]. Ни теоретическая, ни практическая лингвистика не могут обойтись без фонетики. Ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что фонетически правильная речь человека, для которого иностранный язык не родной, заслуживает высокой оценки в глазах носителя языка.

Традиционно считается, что работа над произношением связана с формированием произносительных навыков говорения. То есть обучать произношению необходимо в рамках, достаточных для правильного говорения. Однако овладение произношением гораздо

важнее с точки зрения формирования навыков слухового восприятия. Беляев Б.В. замечает, что «надо не смешивать слуховую дифференциацию звуков с дифференциацией моторной (артикуляционной). Моторная дифференциация звуков всегда следует за слуховой. Звуки, хорошо распознаваемые на слух, легче артикулируются, а звуки, не распознаваемые на слух, не могут и артикулироваться» [5, 136-139].

Наиболее типичные ошибки, студентов в речи следующие: 1) несоблюдение различий по долготе английских гласных (краткие/долгие), напряженности (напряженные/ненапряженные) и по положению губ (лабиализованные/нелабиализованные); 2) несоблюдение особенностей произнесения звонких и глухих английских согласных; 3) отсутствие аспирации в произнесении английских согласных [p], [k], [t]; 4) несоблюдение артикуляторных различий английских губно-зубного щелевого фриктивного согласного [v] и губно-губного щелевого заднеязычного сонанта [w]; 5) неправильное произнесение переднеязычных апикально-межзубных щелевых фриктивных согласных [θ] и [ð], что приводит к непониманию устной речи в процессе общения; 6) замена заднеязычного носового сонанта [ŋ] на переднеязычный сонант [n], что затрудняет восприятие устной речи.

Человек, изучающий английский язык, должен быть грамотен не только лексически, грамматически, но и фонетически. Нужно стараться максимально минимизировать количество

произносительных ошибок в речи, правильно расставлять словесное ударение и использовать правильную интонацию, и тогда наша речь будет более понятна в процессе речевой коммуникации. Трудности, сложности и проблемы в изучении английского языка сегодня могут возникать у многих людей. Тем не менее, существуют методики, которые позволяют избежать совершения основных ошибок и как следствие проблем в плане учебы, а также обладают крайне высокой эффективностью и результативностью. Например, чтобы улучшить английское произношение необходимо работать над навыком аудирования, читать вслух, подражать речи носителей языка, ежедневно тратить несколько часов на изучение фонетики и практические занятия. Один из самых эффективных способов достижения правильного произношения и дикции – это использование скороговорок. Попробуйте выбрать несколько скороговорок, в которых отрабатываются трудные для вас звуки и читайте их ежедневно – это займет всего 5-7 минут в день. Например, произнесите “I thought, I thought of thinking of thanking you”, “The thirty-three thieves thought that they thrilled the throne throughout Thursday”.

Сегодня выучить английский без трудностей и особых сложностей может любой человек. По мнению экспертов, серьезные сложности и ошибки при занятиях английским могут возникать лишь при отсутствии должного стремления. Все другие трудности и проблемы можно перебороть.

Список литературы

1. *Abbs B., Freebairn I.* Building Strategies. – London: Longman, 1989.
2. *Brazil D.* Pronunciation for Advanced Learners of English. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
3. *Crystal D.* Prosodic systems and intonation in English. – London: Cambridge University Press, 1969.
4. *Trench P.* Pronunciation skills. – Oxford: The Macmillan Press Limited, 1981.
5. *Беляев Б. В.* Очерки психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965.
6. *Васильев В. А.* Обучение английскому произношению в средней школе. – М.: Просвещение, 1979.
7. *Торсуев Г. П.* Обучение английскому

произношению: пособие для преподавателей английского языка. – М.: Учпедгиз, 2012.

8. Трахтеров А. Л. Практический курс фонетики английского языка. – М.: Высшая школа, 1976.

УДК 372.881.1

Т. Л. Кондакова, И. В. Вьюхина, А. С. Ибраева

(Коммунально-государственное учреждение «Гимназия № 97» города Караганды, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова)

УРОК КАК СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматриваются способы формирования функциональной грамотности учащихся на уроках иностранного языка, отмечается важность этой деятельности на уроках как способа практической реализации знаний, полученных учащимися.

Ключевые слова: грамотность, урок, иностранный язык.

The article discusses the methods of forming functional literacy of pupils at the lessons of a foreign language, the authors note the importance of the activity in the classroom, as a way of practical realization of the knowledge received by pupils.

...В современном мире простой поголовной грамотности уже явно недостаточно. Необходимо уделять большое внимание функциональной грамотности наших детей, в целом всего подрастающего поколения...

Н. А. Назарбаев

Сегодня понятие «грамотность» приобрело новое значение и включает в себя разные виды: компьютерную грамотность, политическую, экономическую, коммуникативную и т.д. [2, с. 5] В нашей статье мы рассматриваем функциональную грамотность как «способ социальной ориентации личности, интегрирующей связь образования с многоплановой человеческой деятельностью». На уроках эта деятельность проявляется в развитии навыков говорения, чтения, аудирования и письма. Если рассматривать выше перечисленные навыки как единое целое, то станет понятно, что все они позволяют развивать коммуникативную компетентность учащихся.

Современный урок, насыщенный активными методами обучения и информационно-коммуникативными технологиями – это, на наш взгляд, возможность создания благоприятной среды для раз-

вития функциональной грамотности учащихся.

В рамках предмета Иностранный язык формирование функциональной грамотности школьников предполагает формирование умения школьников применять полученные знания в жизненных ситуациях. Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012–2016 годы выделяет в качестве одной из главных задач обновления образования обеспечение знания на уровне функциональной грамотности как минимум одного иностранного языка всеми выпускниками средней школы. Исходя из целей и задач, поставленных перед учителем иностранного языка, а также следуя требованиям к выпускнику школы, необходимо давать ученикам не только знания по предмету, но и осуществлять их практическую направленность, их активное применение в реальной

жизни. Для широкой публики функциональную грамотность объясняют это очень просто. Допустим, один человек знает 1 000 английских слов, другой – только 100. Но при встрече с иностранцем тот, у кого словарный запас больше, зачастую начинает мычать и делать руками непонятные жесты. А владеющий лишь сотней слов, ухитряется толково ответить на вопрос или показать дорогу. То есть у одного знаний больше, но другой лучше умеет их использовать. Вот с этими самыми компетенциями у школьников большие проблемы.

При составлении заданий на функциональную грамотность, учителю важно ответить самому на следующие вопросы: какую цель они преследуют, какой уровень понимания текста закрепляют или проверяют?

Одним из типовых заданий, направленных на поиск в тексте конкретной информации, являются задания на выбор альтернатив верно/неверно, они помогают ученику разобрать конкретный, сложный для понимания текст. Формулировки заданий на выбор альтернатив могут быть следующими:

1. Отметь значком * правильный вариант ответа, согласно тексту.

2. Прочитай текст. Выбери правильный вариант ответа (один из предложенных), согласно тексту.

3. Прочитай текст и отметь «галочкой» то, о чем НЕ сообщается в тексте. [1, с. 3]

Наши ученики иногда затрудняются с правильной интерпретацией иллюстраций, ярких заголовков и рекламных вставок, не могут расшифровать тексты, театральные билеты, программки, постеры, небольшие афиши, входные билеты на культурные мероприятия и т.д.

Обращая внимание на развитие функциональной грамотности чтения, мы мало внимания уделяем аудированию текста. Хотя процесс реального или учебного общения, как и весь про-

цесс усвоения языка и развитие речевых навыков, осуществляются главным образом через слушание. Вот почему аудирование должно быть развито лучше других умений. Аудирование не изолированный вид речевой деятельности, он находится в тесной взаимосвязи с говорением, чтением и письмом. [4, с. 5] Проводя исследование, мы взяли в качестве контрольных классов учащихся 2-х классов и по итогам 1-2 четверти получили следующие результаты.

Во 2 «А» классе, где аудирование проводилось каждый урок и задания варьировались, качество выполнения заданий стало выше, чем во 2 «В» классе. Более качественно и практически без ошибок выполнялись задания по работе с текстом и письменные упражнения.

Наблюдения на уроках показали, что упражнения на аудирование, развивающие коммуникативную компетенцию, выполняемые в парах и группах, способствуют интеллектуальному развитию учеников и повышают их результативность в обучении. Чтобы работа на уроке была продуктивной, учащимся предлагаются рабочие листы урока, в которых указаны ожидаемые результаты занятия, задания и время на их выполнение.

На уроках английского языка ребята успешно выполняют задания, способствующие развитию критического мышления. Прием «Кластеры» позволяет не только активизировать лексические единицы в речи учащихся и ввести новые, а также объединить их в связное высказывание, тренировать различные грамматические структуры, в зависимости от поставленной цели. Прием «Загадка» очень полезен при работе над лексической составляющей слова на любой стадии изучения английского языка. Он позволяет активизировать в памяти учащихся изученные лексические единицы и способствует развитию различных видов памяти. Кроме того,

данный прием можно использовать на начальном этапе работы над темой для введения новых слов. Например, на уроке по теме «Animals» поставлена цель: создать условия для тренировки учащихся в употреблении вопросительного предложения **Is it....?** Учащимся предложили отгадать загадку, что это за животное.

It can jump, but it is not a kangaroo,
It can run, but it is not a dog,
It can swim, but it is not a fish,
It is strong, but it is not an elephant.

Учитель должен создать условия для интеллектуального развития ученика, а также создать образовательную среду, где обучение происходит в сотрудничестве и сотворчестве. На современном уроке создаётся та учебная ситуация, когда не только излагаются знания, но и раскрываются, формируются и реализуются личностные особенности учащихся, господствует эмоционально положительный настрой учащихся на работу, урок становится более интересным, привлекательным, результативным. На уроках иностранного языка мы используем знания, полученные учащимися на уроках литературы, познания мира, предметов эстетического цикла – музыки, изобразительного искусства. Мы считаем, что необходимо учить детей извлекать и применять на уроках иностранного языка информацию, полученную при изучении данных предметов. Это помогает ученикам строить для себя общую картину мира и вырабатывать собственное отношение ко всему.

В целях реализации основных положений Закона «О языках» в нашей гимназии изучаются казахский, русский и иностранные языки. Для поли-

язычного и поликультурного развития гимназистов средствами иностранных языков также изучаются три языка международного общения: английский – с 1-го класса, немецкий, французский – с 5 класса.

Система языкового образования в гимназии, сложившаяся и отработанная в течение многих лет, свидетельствует о позитивной динамике учебных достижений обучающихся. Показывая хорошие знания английского языка, ученики становятся победителями и призёрами конкурсов различного уровня.

Цель образования состоит не в том, чтобы давать знания, а в том, чтобы научить учащихся пользоваться теми средствами, которые помогут им порождать знания, необходимые при решении различных проблемных ситуаций в личной, общественной и профессиональной деятельности.

Успех образовательного процесса во многом зависит от личностных качеств педагогов, профессионализма, способностей и компетенций. Поэтому ключевые термины в работе педагогов, это самообразование, саморазвитие, ИКТ-компетентность, диагностика профессиональной компетентности.

Таким образом, мы делаем вывод, что учащихся привлекает атмосфера совместного творчества, в ходе которой они увлеченно обсуждают содержание текстов, отвечают на вопросы, выполняют различные задания.

Описанные приемы способствуют успешному обучению школьников, приучают их вдумчиво и активно работать с каждым словом, что очень важно для развития коммуникативной компетенции и в целом для развития функциональной грамотности.

Список литературы

1. Елухина Н. В. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе // Иностранные языки в школе. – 2013. –

№ 5. – С. 15.

2. Особенности формирования функциональной грамотности учащихся основной

школы при освоении дисциплин обществено-гуманитарного цикла: методическое пособие. – Астана, 2013.

3. *Турумтаева А. С.* Формирование не-

обходимого уровня функциональной грамотности через использование аудирования на уроках английского языка. – Павлодар, 2012.

УДК 372.016:811.133.1

Л. А. Коина

(Новосибирский государственный педагогический университет)

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

В статье автор делится опытом работы по организации учебной ознакомительной практики для студентов младших курсов факультета иностранных языков, даёт пример макета-дневника как формы отчёта.

Ключевые слова: ознакомительная практика, иностранный язык, педагогическая деятельность.

In this article the author shares his experience of organizing of educational practice for undergraduate students of the faculty of foreign languages, gives an example of the layout of the diary as a report form.

Организация и проведение различных видов педагогической практики является одним из важнейших компонентов в ходе реализации образовательных программ, осуществляемых на факультете в ходе подготовки студентов к педагогической деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» для реализации подготовки академических бакалавров включает в область профессиональной деятельности выпускников образование, а среди видов профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, называет педагогическую деятельность [2]. Следовательно, работа по формированию специалиста, профессионала, ответственно исполняющего свои обязанности по воспитанию и образованию будущего поколения – это наша цель. Реализовывать эту цель необходимо с первого года обучения, так как это процесс сложный, длительный и многогранный. Учебная программа факультета иностранных

языков предоставляет такую возможность. Студенты проходят учебную ознакомительную практику на первом или втором году обучения.

Вчерашние школьники, которые сами были участниками процесса обучения, сидя за партами, вновь приходят в школу, чтобы увидеть всё происходящее другими глазами, глазами учителя. Но как это сделать?

Перед методистами возникла необходимость ответить на следующие вопросы: Как организовать работу студентов, не знающих основ методики, педагогики, психологии? Как помочь им увидеть основные этапы урока, как научить анализировать урок? Как заинтересовать? Как мотивировать студента в дальнейшей самостоятельной подготовке к будущей педагогической деятельности? Как сделать так, чтобы студенты уже на младших курсах задумались о многогранности работы педагога, об особой ответственности, лежащей на плечах учителя?

Желание ответить на все эти вопросы привело к созданию макета-дневника практики, заполнение которого направ-

ляет студента и помогает ему подготовить отчёт о проделанной работе.

Предлагаемый макет-дневник имеет несколько разделов.

Раздел 1. Календарный план.

Раздел 2. Сведения об учебном заведении.

Раздел 3. Изучение нормативных документов, которыми руководствуется администрация учебного заведения.

Раздел 4. Анализ посещённых уроков.

Раздел 5. Анализ посещённого внеклассного мероприятия.

Раздел 6. Современный учитель – это профессия или призвание? (мини-эссе).

Раздел 7. Отчёт о практике (рефлексия и выводы).

Календарный план позволяет отследить все пребывания студента в учебном заведении. Этот раздел заполняется ежедневно, в нём указывается время нахождения практиканта в школе, вид деятельности – работа с документами, беседа с учителями или администрацией школы, присутствие на уроках.

Студенты знакомятся ближе с работой образовательного учреждения под руководством представителя администрации, чаще всего с помощью заместителя директора по учебно-воспитательной работе. Практиканты изучают нормативные документы, которые регулируют работу учебного заведения данного типа, узнают, какие цели и задачи стоят перед учебным заведением в области образования и воспитания, как организован рабочий день учителя и труд ученика, какие возможности данное учебное заведение предоставляет детям для учёбы и отдыха. Студенты знакомятся с историей учебного заведения, получают информацию об учителях – новаторах, об учительских династиях, которыми можно гордиться.

С радостью хочется отметить, что студенты французско-английского отделения факультета проходят практику

в гимназии № 16 «Французской», которая уже много лет предоставляет нам возможность изучать учебный процесс, позволяет студентам наблюдать за работой учителей высшей квалификационной категории. Гимназия имеет богатую историю, традиции и замечательные результаты в обучении и воспитании подрастающего поколения. Тесное и плодотворное сотрудничество с гимназией позволяет нам формировать будущие педагогические кадры, всесторонне используя эту экспериментальную учебную площадку.

Особая часть ознакомительной практики – это посещение уроков французского языка в разных классах гимназии. Это очень ценный опыт, первое проникновение в учебный процесс изнутри. Студентам предоставляется уникальная возможность наблюдать, как работают лучшие учителя гимназии, как проходит процесс формирования умений и навыков, как от незнания дети приходят к знаниям и начинают говорить на иностранном языке [1].

Чтобы помочь проанализировать урок, макет-дневник содержит схему, следуя которой студент учится это делать: ведётся хронометраж урока; студент отслеживает деятельность учителя и ученика на уроке; указывает, какими средствами и способами учитель достигает поставленной цели; как оценивает работу ученика на уроке.

Наиболее интересными являются последние разделы дневника. Студенту предлагается назвать 10 наиболее значимых, по их мнению, личных качеств учителя и оценить, насколько эти качества развиты у него самого. Думаю, что читателям будет интересно узнать, каким представляют себе современного учителя студенты. Чаще всего называются следующие качества: 1 – компетентность (профессионализм), 2 – ответственность, 3 – коммуникабельность, 4 – любовь к детям, 5 – терпение,

6 – чуткость, 7 – стрессоустойчивость, 8 – тактичность, 9 – требовательность, 10 – справедливость. Отмечены ещё 17 личных качеств, которые, по мнению студентов, необходимы учителю. Например, трудолюбие, аккуратность, оптимизм, изобретательность, чувство юмора.

Отвечая на вопрос о том, какой они видят профессию учителя, студенты дают волю эмоциям. Позволю себе привести некоторые цитаты из отзывов практикантов, сохраняя анонимность.

«Учитель – это профессия, в которой без получения профессиональных навыков, полученных в учебном заведении, никак нельзя, но одного этого мало. Человек, который работает с детьми, несёт большую ответственность за их будущее... Я считаю, что без любви к детям в этой профессии нельзя. Это основной стимул для работы в школе».

«Я думаю, что учитель – это призвание. Чтобы быть учителем, нужно очень любить свою профессию. Любить детей, не бояться трудностей. Учитель должен исполнять роль не только педагога, но и друга, помощника, наставника».

«Педагогическая деятельность ценилась всегда. Профессия педагога актуальна, пока в мире рождаются люди».

«Настоящие Учителя как супергерои проживают две жизни: одну официаль-

ную, на уроках, а вторую – в общении с ребёнком. Когда учитель поддерживает ученика, помогает ему найти свой путь, то и оплату за свой труд он получает не только в бухгалтерии. Благодарные глаза ученика с ярким огоньком в них дороже всех денег мира. И только настоящий Учитель может это оценить».

Не будем обращать внимание на пафетику студенческих высказываний об учителе, а подведем итоги. Ясно, что две недели практики, две недели прямого контакта с будущей профессией не проходят даром. Студенты меняются. Они становятся серьезнее. Это прекрасно, что наша молодёжь правильно понимает сущность учительского труда. За всеми достижениями технического процесса в области образования наши студенты видят личность учителя, понимают значимость и ответственность этой трудной профессии. Современные студенты видят человека, который стоит в центре учебной деятельности, уважают личность педагога, вокруг которого строится новое образовательное пространство. Компьютеры, «умные» доски, электронные учебники и прочие технические новинки лишь помогают в нелёгком учительском труде. Главный в деле обучения и воспитания – учитель. И это самый важный вывод и итог практики.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – С. 133–145.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление подготовки 44.03.05 «Педаго-

гическое образование (с двумя профилями подготовки)». Квалификации: Академический бакалавр. Прикладной бакалавр [Электронный ресурс]. – URL : http://www.rsu.edu.ru/wordpress/wp-content/uploads/2014/02/44.03.05_Pedobrazovanie_2_profilya.pdf (дата обращения 22.01.2017).

УДК 373.1=021(072)

О. В. Контарёва*(Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 93» Барабинского района Новосибирской области)*

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННОГО ПРОЕКТА НА ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье описана технология поэтапного проведения телекоммуникационного проекта на внеклассных занятиях по иностранному языку. Дано определение понятию «телекоммуникационный проект», раскрыты цель и задачи проекта. Телекоммуникационный проект рассматривается как средство реализации важных требований коммуникативной методики. Его цель представить процесс овладения иностранным языком как постижение живой иноязычной культуры; индивидуализации обучения и развития; мотивации речевой деятельности обучающихся.

Ключевые слова: телекоммуникационный проект, внеклассные занятия, обучение, проект.

In this article the technique of the gradual realization of a telecommunication project at extra-curricular activities in German is described. The article gives the definition of 'a telecommunication project', defines the objective and the purposes of the sample project. A telecommunication project is observed as a means of the realization of the essential requirements of the communicative approach – to present the process of a foreign language acquisition as a comprehension of a vivid foreign language culture, the personalization of education and development, the motivation of students' speech.

Одной из основных целей современного обучения иностранным языкам является формирование иноязычной компетенции. Для развития коммуникативной компетенции важным фактором является создание подлинной языковой среды, в которой язык действительно выступает в своей прямой функции, как средство формирования и формулирования мыслей. Погрузиться в саму иноязычную деятельность позволяет телекоммуникационный проект. Учебный телекоммуникационный проект – это совместная учебно-познавательная творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, организованная на основе сетевых ресурсов интернет, имеющая общую цель, согласованные методы и способы деятельности, и направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта [1]. Именно он предполагает формирование потребности в изучении иностранного языка через интенсивное общение с его носителями. При работе

с телекоммуникационными средствами у ученика создается подлинная мотивация и не возникает сомнений в реальной потребности актуализации пройденного языкового и речевого материала.

По типу доминирующей в проекте деятельности он определяется как исследовательский, так как при его проведении предусматривается использование исследовательских методов: изучение и анализ литературы, анкетирование и интервьюирование, общая беседа с использованием видеofilmа, рисунков и др.

Проект носит характер скрытой координации, то есть учитель является полноправным участником проекта, он не обнаруживает себя как организатор ни в сетях, ни в деятельности групп участников. Степень продолжительности по проведению – долгосрочная.

Цель проекта: способствовать формированию иноязычной социокультурной, лингвистической компетенции школьников в рамках определенной сферы общения.

Задачи проекта:

- изучить проблемы и пути их разрешения с целью выявления возможности применения полученных выводов в своей жизни и жизни своего класса;

- найти и выбрать соответствующую информацию на немецком языке в Интернет;

- пополнить словарный запас учащихся, как активный, так и пассивный, лексикой современного немецкого языка, взятого из Интернета;

- развить навыки работы с большим объёмом информации на немецком языке;

- развить коммуникативные умения учащихся: сообщать и запрашивать необходимую информацию на иностранном языке, извлекать её (информацию) из аутентичных текстов и при аудировании, вести дискуссию;

- выражать своё мнение и оценку по изучаемой проблеме на языке, соблюдать речевой этикет;

- сформировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности учащихся на основе систематического использования «живых» материалов.

Началу работы над проектом предшествует подготовительный этап, на котором учитель занимается изучением интересов школьников в процессе учебной деятельности и во внеурочное время.

Реализацию проектной деятельности облегчает тот факт, что данный проект связан с темой уроков. Каждым школьником индивидуально ведется немецко-русский разговорник, куда собирается лексика, как для активного, так и для пассивного овладения. Чтобы сформулировать общую проблему проекта, учитель составляет проблемы. После того, как на внеклассных занятиях сформировываются группы школьников, руководитель проекта прогнозирует возможные результаты проектной деятельности.

Следующей задачей руководителя на подготовительном этапе является по-

иск партнёров для проведения проекта через посещение образовательных телеконференций, просмотр всех сообщений на электронной доске объявлений. После руководитель отправляет представительское письмо заинтересованному его автору одного из сообщений в сети.

Получив ответное письмо, учитель приступает к планированию работы. Часть проекта, связанная тематически и по содержанию с программным материалом, выполняется на уроках, основная же часть проекта – во внеурочное время. Проект осуществляется в шесть этапов.

Первый, организационный, этап. Преподаватели школ договариваются, когда участники с обеих сторон обменяются представительскими письмами по электронной почте. Руководители назначают время первой встречи в Интернет.

У школьников есть возможность обмениваться информацией о себе, своей семье, о том, кто их окружает, где они живут. При этом участники проекта рассматривают проблемы и интересы своих партнёров.

Второй этап. Предъявляются на немецком языке три ситуации для выявления проблемы (устно и в виде видеотрывков). После представления ситуаций обучающиеся формулируют проблему, подлежащую исследованию.

Третий этап. Школьники, распределившись по группам, формулируют сами гипотезы, истинность которых в дальнейшем проверяют в ходе своего самостоятельного исследования.

Четвертый этап. Участники в группах на уроке обсуждают способы получения информации. Школьники собирают информацию по обеим гипотезам, используя базу данных виртуальной библиотеки, посещая электронные конференции, виртуальное кафе, просматривая литературные источники, средства СМИ, проводя анкетирование, интер-

вью, просматривая базы данных Интернет и приводя статистические данные.

Учитель участвует в обсуждении и помогает направлять мысли учащихся, при этом делая для себя пометки, в какой помощи нуждается каждая группа: составить анкету, организовать доступ в Интернет и помочь использовать услуги сети.

Пятый этап. Получив необходимую информацию для изучения проблемы участники прорабатывают полученные сведения:

1) выписывают в свои немецко-русские разговорники все незнакомые слова с тремя основными значениями и примерами их использования; 2) выписывают ситуации с этими словами из полученного материала и излагают их; 3) комментируют полученные материалы с позиции выдвинутой гипотезы;

4) вводят текст в компьютер, обрабатывают его и отсылают партнёру.

Шестой этап. Каждая группа защищает свой проект в той форме, о которой группа договаривалась, используя в качестве аргументов разнообразные средства наглядности, специально подобранные для этого случая: видеоматериалы, компьютерная газета, доклад, различный иллюстрированный материал.

Таким образом, проведение телекоммуникационного проекта способствует реализации важных требований коммуникативной методики – представить процесс овладения иностранным языком как постижение живой иноязычной культуры; индивидуализации обучения и развития; мотивированности речевой деятельности обучаемых.

Список литературы

1. Раскина И. И., Боженкова Е. Ю., Шойко А. З. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. – Омск, 2004. – 198 с.

2. Полат Е. С. Использование ресурсов Интернет на занятиях иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 36–43.

3. Ярмолинская М. В., Семенова Г. В., Офицерова Н. В., Гребенникова О. М., Ахajian А. А. Использование интегрированной информационно-коммуникационной среды в гуманитарной школе: методические рекомендации [Электронный ресурс]. – URL: http://met.emissia.org/offline/2013/met009_files/2-1-2.htm (дата обращения: 1.04.2016).

УДК 372.881.1

Е. Д. Костина

(Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики)

Е. А. Костина

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В данной статье проведен анализ преимущества современных дистанционных компьютерных технологий в обучении иностранным языкам. С точки зрения авторов, применение мультимедийных технологий позволяет организовать наиболее эффективное обучение с учетом потребностей и возможностей обучающихся.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, иностранный язык, обучение, платформа Udemu.

The paper presents the analysis of the advantage of distant computer technologies in teaching foreign languages. From the authors' point of view, the use of multimedia technologies allows organizing more effective teaching considering the demands and abilities of students.

Процесс обучения иностранному языку является постоянно развивающейся системой, что связано со сложностью овладения иностранным языком разными группами обучающихся. В то же время изучающие иностранный язык хотят освоить его в максимально короткий срок. Эта дилемма заставляет методистов всего мира искать эффективные приемы, методы и технологии обучения. Методические находки воплощаются в новых учебниках. Однако создание новых учебных пособий и переиздание апробированных УМК требуют времени, поэтому зачастую проблема модернизации учебного материала ложится на плечи преподавателя.

Компьютеризация обучения иностранному языку дает огромные возможности для повышения качества учебного процесса. Сейчас на просторах интернета можно найти огромное количество электронных учебников, мультимедиа продуктов и сайтов, где собрана информация, необходимая для изучения иностранных языков. Такие материалы и программное обеспечение широко используются в ВУЗах и школах, но этого может быть недостаточно для обучения, если не знать и не применять различные стратегии обучения. Если преподаватель владеет эффективными стратегиями и учит этим стратегиям своих студентов, успеваемость значительно возрастает, и такой процесс обучения становится наиболее плодотворным. Учащиеся стремятся применять оптимальные стратегии обучения в зависимости от индивидуальных потребностей, становятся более самостоятельными и чувствуют большую уверенность в своих силах при достижении определенных успехов в своем обучении.

Одной из наиболее важных стратегий в использовании мультимедиа является управление информацией. Она предполагает следующие этапы:

- точное определение необходимой информации;
- оценка и отбор найденной информации;
- внедрение информации;
- построение знаний на основе полученной информации;
- развитие новых знаний;
- применение знаний;
- оценка действий, совершенных на базе полученных знаний;
- формирование новых знаний на базе полученных оценок [1, с. 60].

Явным преимуществом применения мультимедийных обучающих программ и технологий в обучении иностранным языкам перед традиционными методами является то, что они позволяют создавать коммуникативные ситуации, способствуют реализации индивидуального подхода в зависимости от интересов обучающихся, а также предоставляют возможность задавать собственный темп обучения в зависимости от своих способностей.

Мультимедиа как созидательный инструмент может обеспечить обучаемому интерактивность и полный контроль процесса обучения, что усиливает мотивацию к изучению иностранного языка.

Как показали исследования Д. Б. Бигса [3], внутренняя мотивация помогает учащимся управлять своим процессом познания. Эти исследования подтверждают, что обучаемые добиваются лучших результатов, если сами могут контролировать учебный процесс.

В последние годы в мире активно развиваются «виртуальные» классы и университеты, обучение в которых ведется через интернет. Эта сфера образовательных услуг хоть и является сравнительно молодой, но уже достаточно популярна среди молодежи и активно пользуется спросом. Особенно популярны курсы по иностранным языкам, ведь применение технических средств позволяет повышать интерес к изуче-

нию языка и контролировать прогресс обучения каждого ученика.

Существует множество платформ для создания и прохождения онлайн-курсов, все они имеют примерно одинаковый функционал, который позволяет преподавателю собрать вместе все свои материалы и оформить их тематически. В качестве примера рассмотрим одну из таких платформ – Udemу [4].

Платформа Udemу является бесплатной, здесь можно как создавать свои курсы, так и проходить обучение. На этой платформе размещены сотни, а может, и тысячи полезных курсов для любой аудитории, в том числе и обучающие курсы по английскому языку. На Udemу мы можем определять эффективность курсов, оценивая их по рейтингу и отзывам. Стоит отметить, что такие курсы могут быть платными и бесплатными, на усмотрение создателя курса.

Для того чтобы начать создавать курс, необходимо зарегистрироваться. Само создание курса состоит из следующих этапов:

- Постановка целей: для кого предназначен курс, и что необходимо для прохождения данного курса
- Загрузка обучающего видео
- Составление учебного плана: добавление лекций, тестов и заданий
- Описание курса

В целом, создание курса является не сложным, в отличие от его разработки, если раньше преподаватели вручную записывали или печатали учебные материалы, теперь это все заменяется компьютеризированными системами.

На некоторых платформах возможны онлайн-трансляции курсов, которые позволяют в ходе обучения задавать вопросы и получать ответы от преподавателя, а также вести дискуссию с другими участниками данной конференции. Что касается платформы Udemу, создатели закрыли формат веб-конференций

и оставили только формат асинхронных курсов, что, на мой взгляд, является минусом при выборе платформы для создания онлайн-курсов. Однако Udemу имеет и положительные качества, к примеру, можно скачивать видео-уроки и просматривать их в офлайн режиме.

Внедрение компьютерных технологий вовсе не означает, что наступает новая эра, где компьютеры заменят педагога. Стоит понимать, что речь идет о том, что такие технологии являются лишь связующим звеном между преподавателем и учеником, которые позволяют более качественно преподнести тот или иной материал, или пройти необходимый курс обучения из любой точки мира, особенно, если речь идет о изучении иностранных языков.

Активное обучение иностранным языкам является одним из основных критериев современной теории обучения, ведь активное образование подразумевает, что учащийся активно вовлекается в процесс обучения, тем самым воспринимает информацию не как пассивный слушатель, а посредством мультимедиа-приложений, которые позволяют контролировать процесс обучения и собственную учебную деятельность [1].

Эффективное использование мультимедийных технологий обуславливается созданием таких условий обучений, которые способны сформировать социальную и познавательную активность. Программы обучения иностранным языкам должны носить диалоговый характер для развития самостоятельности обучаемых в целях последующей их самореализации.

Таким образом, мультимедиа способствует развитию у обучаемых более глубокого подхода к обучению и является средством повышения эффективности обучения языкам. Важнейшей особенностью дистанционного обучения является активное обучение, в котором учащийся может сам контролировать свою

учебную деятельность. Не стоит забывать о том, что эффективность дистанционного обучения напрямую зависит от преподавателей, которые ведут работу с учащимися. Ведь для проведения качественных курсов педагогу необходимо владеть современными педагогическими информационными технологиями и быть психологически готовым к работе с учащимися в новой учебно-познавательной сетевой среде.

В заключении отметим, что применение современных технологий в процессе овладения языком создает условия для иноязычного общения, обеспечивает широкий доступ к информации и помогает в самостоятельном изучении иностранных языков.

В современном мире информационных технологий образование должно стать доступным любому человеку, в любом месте и в любое время [2].

Список литературы

1. Костина Е. Д. Применение ИКТ в обучении старшего школьника иностранным языкам // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: Всероссийская студенческая научно-практическая конференция. – Новосибирск, 2016. – С. 176–178.
2. Андерсен Б. Б. Мультимедиа в образовании: специализированный учебный

курс. – М.: Дрофа, 2007. – 224 с.

3. Biggs J. B. Student Approaches to Learning and Studying // Vic: Australian Council for Educational Research. – 2007.

4. Build the Life You Imagine Through Online Learning [Электронный ресурс]. – URL: <https://about.udemy.com/> (дата обращения: 22.01.2017).

УДК 378+372.881.1

Л. Н. Кротова, И. В. Архипова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

О СТРАТЕГИЯХ РАБОТЫ С ГУМАНИТАРНЫМ НАУЧНЫМ ТЕКСТОМ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА

Статья посвящена рассмотрению стратегий работы с гуманитарным научным текстом и специфики гуманитарного научного знания.

Ключевые слова: гуманитарный текст, иноязычный научный текст, научный стиль.

The article considers a specific nature of humanitarian scientific knowledge in general and strategies of working with the texts of such a kind.

Гуманитарный текст, как и любой другой, имеет коммуникативную природу; научный характер рассматриваемого текста диктует особые требования к тексту этого типа, прежде всего, с функционально-стилистической точки зрения.

Научный текст относится к научной сфере общения, связанной с реализацией науки как формы коммуникации, т. е. к научному стилю. Целью научного текста является «сообщение нового знания о действительности и доказа-

тельство ее истинности» [6, с. 242]. Но в гуманитарном научном тексте представлено не знание вообще, а знание специализированного типа, связанное с гуманитарной сферой. Реализуясь в виде ментального образования, знания гуманитарного характера объективируются в теориях, идеях, мировоззрении, представленных в виде языковой картины мира конкретной личности и народа в целом. Автором научного текста является ученый-гуманитарий, представляющий новые знания в процессе научной

коммуникации – созданию текста научного стиля для передачи нового знания. С этой точки зрения гуманитарный научный текст можно рассматривать как вербализованное научное знание.

К гуманитарным научным текстам следует отнести тексты, относящиеся к сфере экономики, политологии, социологии, юриспруденции, филологии, истории, культурологии, философии и т.д.

Изменение представлений о системе гуманитарного знания в последние десятилетия приводит к развитию у данного блока наук собственного категориального аппарата, собственных методов и законов. Поскольку при написании гуманитарных научных текстов автор использует определенный алгоритм, встроенный в логику авторского мышления и систему познания мира в целом, задача воспринимающего текст состоит в воссоздании авторской системы, в извлечении информации, заложенной в тексте. Именно это и определяет потребность воспринимающего субъекта в наличии определенных стратегий работы с гуманитарным научным текстом.

Коммуникативная стратегия работы с гуманитарным научным текстом становится основной, так как именно она может быть определена как «текстовая категория коммуникативно-прагматического плана, посредством которой в тексте опредмечивается авторское представление о предполагаемом адресате и особенностях его интерпретативной деятельности» [10, с. 5].

Разработка и реализация дисциплины «Стратегии работы с гуманитарным научным текстом» позволяет подготовить студентов языкового факультета к решению ряда задач профессиональной деятельности, а именно: позволяет актуализировать креативные способности личности в области гуманитарных технологий; развить способность выделять гуманитарные знания из информационно-коммуникативного потока;

сформировать общие представления о гуманитарном научном тексте и стратегиях работы с ним. В процессе обучения студенты учатся понимать современную ситуацию в системе гуманитарного знания, а также составлять, структурировать и систематизировать основные виды гуманитарного текста.

Специфика работы с гуманитарным научным текстом на факультете иностранного языка заключается в том, что студенты знакомятся с иноязычными текстами общефилологической или лингвистической направленности [3; 4; 5].

По мнению исследователя Е.Ю. Крутских, создание оптимальных условий развития понимания текстов зависит от степени учета факторов, влияющих на процесс смыслового анализа научной информации (объектных и субъектных) [8]. К объектным факторам относятся: семантические, структурные, функциональные, лингвостилистические и другие особенности научного текста, а также способы, приемы и средства репрезентации информации автором. К субъектным – психофизиологические, психосоциальные, индивидуально-личностные особенности познающего, уровень интеллектуальной, познавательной активности, особенности развития познавательных процессов, объем предметно-тематических и методологических знаний, уровень сформированности умений и навыков работы с текстовой информацией и др. [8].

Развитие понимания *иноязычного* научного текста предполагает использование в ходе проведения лекционных и практических занятий комплекса заданий, направленных на поэтапное формирование у студентов модели работы с научным текстом [8].

Наиболее эффективным является синтез групповой и самостоятельной форм работы с *иноязычным* научным текстом, что позволяет демонстрировать студентам различные способы

и приемы смыслового анализа информации и формировать у них необходимые стратегии понимания научного текста [8].

При обучении стратегиям понимания *иноязычного* научного текста важен правильный отбор текстового материала. Основными критериями отбора научных текстов являются: актуальное содержание, аутентичность, познавательная ценность, коммуникативная направленность, соответствие уровню профессиональной подготовки студентов, обеспечение возможности повторения ранее изученного материала и др. [9].

Одной из важнейших аспектов подготовки современных педагогов– и лингвистов-исследователей на языковом факультете является чтение и перевод научных гуманитарных текстов с иностранного языка на русский [1; 2; 3; 4; 5]. Обучение переводу с иностранного языка на родной (русский) осуществ-

ляется в процессе преподавания ряда языковых дисциплин: «Теория перевода», «Практический курс перевода», «Устный перевод», «Письменный перевод» и др.

Итак, выпускник языкового факультета должен быть готов к решению таких профессиональных задач в области научно-исследовательской деятельности как: а) изучение, критический анализ и проведение самостоятельных научных исследований в области лингводидактики, теории перевода и межкультурной коммуникации; б) применение современных методик научных исследований в области лингводидактики, теории перевода и межкультурной коммуникации и др. Работа с иноязычными научными текстами призвана способствовать формированию профессиональных компетенций, необходимых для научно-исследовательской и научно-методической деятельности будущего педагога и/или лингвиста.

Список литературы

1. *Архипова И. В.* Немецкие девербативы в переводе на русский язык // Теория германских и романских языков в современной высшей школе России: материалы третьей научно-практической конференции. – Калуга, 2000. – С. 160–163.
2. *Архипова И. В.* Немецкие номинативные единицы и их перевод на русский язык: учебное пособие к спецкурсу для вузов: доп. УМО вузов РФ. – Новосибирск: НГПУ, 2007.
3. *Архипова И. В.* Грамматико-лексические аспекты немецкого и русского языков: учебное пособие к спецкурсу. – Ч. 1. – Новосибирск: НГПУ, 2008.
4. *Архипова И. В.* Deutsche Hauslektüre: учебно-методическое пособие по домашнему чтению на немецком языке для бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль – Иностранный (немецкий) язык). – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012. – 80 с.
5. *Архипова И. В., Полушкина О. Ю.* Обучение домашнему чтению на немецком языке на языковом факультете // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2016. – № 10. – С. 135–137.
6. *Завьялова М. П.* Методы научного исследования: учеб. пособие. – Томск: Изд-во ТПУ, 2007. – 160 с.
7. *Кожина М. Н.* Стилистический энциклопедический словарь русского языка. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 696 с.
8. *Крутских Е. Ю.* Психологические условия развития понимания научного текста в процессе подготовки студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Астрахань, 2006.
9. *Ледовских С. Л.* Обучение стратегиям понимания научного текста студентов естественнонаучного профиля: Английский язык: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2004.
10. *Романова Н. Л.* Языковые средства выражения адресованности в научном и художественном текстах (на материале немецкого языка): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – СПб., 1997.

11. Сафроненкова Е. Л. Гуманитарный научный текст как особый тип текста (на материале англоязычных научных текстов) // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2014. – № 1 (191). – С. 36–43.

УДК 372.881.111.1

Л. Н. Кротова, К. С. Суханова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ТЕХНОЛОГИЯ «ДЕБАТЫ» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена рассмотрению технологии «дебаты» и ее роли в процессе изучения английского языка. Авторы определяют алгоритм действий, позволяющий максимально продуктивно использовать ресурс рассматриваемой технологии.

Ключевые слова: дебаты, методика, технология, английский язык,

The article dwells upon the “debate” technology and its role in the process of learning English. The authors define sequence of actions, allowing the most productive using of the resource of technology.

Технология «Дебаты» является активным инструментом освоения материала, а также прекрасным средством активизации логических операций и критического мышления студентов в условиях образовательного пространства вуза. К вопросу продуктивности технологии «дебаты» обращались неоднократно.

Дебаты как педагогическая методика рассмотрены в трудах Белоглазовой Е.В., Крамаровой Т.Ю. [1], в которых авторы обращаются к использованию методики в урочной и внеурочной деятельности. Обращение к технологии «дебаты» прослеживается в связи с развитием критического мышления, что показано на примере работ А.В. Великановой [2]; использование «дебатов» как технологии обучения в разных отраслях знания представлено в трудах Е.Г. Калинкиной [4], С.И. Курицыной [11], Т.В. Светенко и О.Л. Петренко [8]. В частности, в работах указанных авторов рассмотрены классические дебаты К. Поппера.

При игнорировании игрового характера дебатов в работах Е.И. Пассова и В.Б. Царькова [7] сохраняется мнение

о дебатах как о прениях, обмене мнениями с соблюдением трех основных принципов: уважения к сопернику, честности и отсутствия проигравших.

Для П.Б. Гурвича [3] дебаты являются приемом, активизирующим умственную деятельность и творческие способности личности, который предоставляет возможность отстаивать в обсуждении свою точку зрения.

В работе Е.Е. Орешинной [6] дебаты определяются как обмен мнениями между двумя группами, представляющими противоположные точки зрения на заданную проблему, основанные на привлечении навыков аргументации и логически построенных высказываниях участников с целью определения истины, т. е. точки зрения, принятой всеми или большинством участников, либо судьями по окончании дебатов [6, с. 329].

Автор отмечает наличие множества форматов дебатов: дебаты в команде, индивидуальные дебаты, академические дебаты, Интернет-дебаты, состязательные дебаты, дебаты между утверждающей и отрицающей сторонами, законодательные дебаты, судебные

дебаты, публичные дебаты, парламентские дебаты и т. д. [7].

Авторами отмечено и наличие ряда проблем при использовании дебатов для обучения устной иноязычной речи, в частности, отсутствие взаимодействия между участниками, низкий уровень полемичности высказываний, отсутствие достаточного ресурса речевых и языковых средств, страх сделать ошибку на английском языке, что приводит к переходу на родной язык.

Вместе с тем дебаты являются наиболее эффективными для обучения устной англоязычной речи, а модифицированные дебаты позволяют адаптировать их к особенностям учебного процесса. Процесс подготовки к дебатам на английском языке активизируют вокабуляр по тематике дебатов, развивают навыки аудирования и говорения, а при предварительной подготовке чтения и письма, что позволяет провести дебаты успешно.

В работе Л.Н. Кретовой определена роль дебатов в процессе организации самостоятельной работы студентов: дебаты становятся эффективным приемом освоения полученной информации, приемом, позволяющим развивать навыки логического мышления, выстраивать собственную аргументацию и парировать аргументы противоположной стороны [5].

Сун Лей рассматривает дебаты как инновационную образовательную технологию, отмечая при этом их значимые свойства: наличие правил, что обеспечивает управление ходом дискуссии и адекватное оценивание работ; возможность вовлечения широкого круга сведений и фактов для аргументации собственного утверждения или опровержения; возможность развития критического мышления в процессе обсуждения и анализа основных идей; возможность развития исследовательских навыков; обеспечивает многоаспектное рассмо-

трение проблемы. Кроме этого, высоко оценено такое свойство дебатов, как диалогизм, т.е. умение взаимодействовать с партнером по коммуникации и вступать с ним в конструктивное речевое взаимодействие [9, с. 145].

Именно последнее качество технологии «дебаты» особенно ценно в процессе использования технологии на занятиях по английскому языку.

Рассмотрим методику подготовки занятия с использованием технологии «дебаты» на английском языке. Целесообразно выделить следующие этапы подготовки к занятию с применением технологии «дебаты»: подготовка дебатов; проведение дебатов и подведение итогов дебатов.

На подготовительном этапе происходит развитие языковой компетенции учащихся, формирование лексических умений. Лексические умения формируются через выбор темы дебатов – тезиса утверждения – и подбор информации, подтверждающей или опровергающей выбранный тезис. Например, тезис утверждения «Professional sport is good and useful» может быть противопоставлен отрицанию «Professional sport is not good and useful». Тезис утверждения *Parents should punish their naughty children может быть противопоставлен отрицанию Parents should not punish their naughty children.* Тематическая группа лексики, ориентированной на утверждение/отрицание – лексика по теме «Sport» или «Punishment» – представленная в Интернет-статьях, газетных статьях и другой литературе на английском языке по указанной теме.

Вторым аспектом подготовительного этапа является использование диалогов-образцов, позволяющих партнерам по дебатам вступать в ситуацию речевого взаимодействия и отвечать на реплики партнера с использованием образцов. При проведении дебатов возможно выстраивание структуры

аргументации, в частности, в книге «Advanced Discussions» представлена следующая структура аргументации по теме «Punishing Children»: *Parents should punish their naughty children – Parents should use corporal punishment (slapping, smacking, belting, caning) – Someone else other than the parents should be allowed to smack a child – Parents who abuse their children should be punished: their children should be taken away from them*

[10, с. 47]. На втором этапе происходит развитие навыков диалогического взаимодействия между участниками дебатов.

Подведение итогов дебатов предполагает аргументированное обоснование более убедительной позиции команды.

Итак, технология «дебаты» позволяет развивать коммуникативную и языковую компетенцию участников дебатов, развивают навыки аргументации и диалогического взаимодействия.

Список литературы

1. Белоглазова Е. В., Крамарова Т. Ю. Применение методики «Дебаты» в урочной и внеурочной деятельности образовательных учреждений г. Тольятти. – Тольятти: Изд-во фонда «Развитие через образование», 1998.
2. Великанова А. В. Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Дебаты. Портфолио. – Самара: Профи, 2002. – 92 с.
3. Гурвич П. Б. Основы обучения устной иностранной речи на языковых факультетах. – Владимир, 1972. – С. 124.
4. Калинин Е. Г. Дебаты на уроках истории. – СПб.: КАРО, 2002. – 221 с.
5. Кретова Л. Н. Технология «дебаты» в процессе организации самостоятельной работы студентов // Вестник педагогических инноваций. – 2012. – № 1. – С. 73–80
6. Орешина Е. Е. Дебаты и форматы проведения дебатов в теории и практике преподавания иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 5. – С. 328–332.
7. Пассов Е. И., Царьков В. Б. Концепции коммуникативного обучения. – М., 1993.
8. Светенко Т. В., Калинин Е. Г. Петренко О. Л. Дебаты: учебно-методические комплекты. – М.: Бонфи, 2001.
9. Сун Лэй. Дебаты как инновационная образовательная технология // Высшее образование в России. – 2012. – № 12. – С. 145–146.
10. Advanced Discussions from A to Z. CUP, 2001.
11. Курицына С. И. Образовательная программа и педагогическая технология «Дебаты» [Электронный ресурс]: обзор. лекция // Ярославский институт развития образования. – URL: <http://www.iro.yar.ru:8101/institut/cot/method/lection1.shtml> (дата обращения: 21.12.16).

УДК 43-2+830(092)

Г. В. Курак

(Новосибирский государственный научно-исследовательский университет)

СОВМЕСТНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО МЕТОДУ ПТОР ПРИ ОБУЧЕНИИ СОСТАВЛЕНИЮ ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В статье мы описываем этапы и значение совместного обучения на различных типах занятий. Совместное обучение является эффективной основой для «взаимодействия на равных» в ситуации контрольных заданий. В заключение представляем список, который предназначен для оценки разнообразных типов заданий.

Ключевые слова: обучение, метод PtoP, текст, совместная работа.

In this paper we describe the milestones and the impact of cooperative learning for classes and workshops. Cooperative learning is an effective basis for peer to peer interaction during control

tasks. As a result we present a checklist that has been designed to evaluate the efficiency of a wide variety of control tasks.

Не отрицая важности объяснений преподавателя, его инструкций по выполнению тех или иных заданий, значительной роли всех типов упражнений для овладения знаниями и навыками при изучении иностранного языка, все большее количество практикующих преподавателей обращается к использованию технологий совместного обучения в России и особенно за рубежом. В России под термином совместное обучение или обучение в группах понимается чаще всего такой педагогический процесс, который направлен «на индивидуальное развитие нравственных и творческих качеств личности, в основе которого – обучение методам и формам самообразования и самовоспитания. В этой модели обучения главное внимание уделяется развитию нравственных и творческих качеств личности за счет дифференцированного подхода с учетом интересов, возможностей и способностей обучающихся. В современной практике обучения иностранным языкам в вузе эффективно применяются различные варианты обучения в сотрудничестве, которые способствуют вовлечению студентов в интерактивную деятельность на занятиях по иностранному языку. Целью обучения в сотрудничестве является создание условий для активной и продуктивной совместной учебной деятельности обучающихся в различных учебных ситуациях» [1]. Сотрудничество можно рассматривать как согласованную совместную деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или цели [1].

В зарубежном методологическом пространстве можно назвать таких ученых, как К. Босворт [2], К. Браффи [3], Е. Коэн [4], С. Крамер [5], Б. Дэвис [6],

Д. Кеннеди [8], К. Смит [9], Р. Тибериус [10] и другие. Согласно Д. и Р. Джонсонам [7], имеется пять главных элементов, которые ведут к успешной работе по совместному методу:

1. Положительная взаимозависимость. Студенты чувствуют себя ответственными за успехи как свои, так и всей группы.

2. Общение на равных в паре. Студенты поддерживают один другого, такая форма работы поощряет дискуссию без руководства преподавателя. Часто этот метод называют Peer-to-peer, в дальнейшем PtoP.

3. Индивидуальная и групповая ответственность. Каждый студент ответственен за свою собственную часть, а группа – за достижение цели задания или серии заданий.

4. Коллективное поведение. Члены группы получают прямые инструкции по межличностным, социальным и коллаборативным навыкам работы с другими членами группы.

5. Коллективная отчетность. Члены группы анализируют как свою, так и групповую способность к совместной работе.

Совместная работа требует от преподавателя тщательного планирования занятия, и даже в этом случае не все может идти по плану. Многое зависит от предыдущей подготовки студентов как в языковом, так и в психологическом плане. Некоторые студенты высказывают своего рода скептицизм, а предложение преподавателя участвовать в совместной работе группы. Однажды студентка Г. уровня В1, сказала, что ей не нравится участвовать в работе PtoP для контроля работы своего соседа, потому что она считает невозможным для себя читать чужие работы. Есть студенты, которым стыдно показывать

свои работы другим, потому что они чувствуют, что их уровень ниже уровня своих сокурсников. Также встречаются студенты, которым кажется, что в индивидуальной деятельности их успехи будут более значительны, чем при работе в группе. Как ни странно, таких студентов переубедить гораздо проще, чем другие вышеперечисленные группы студентов. Например, студентка И., будучи одной из самых «сильных» в группе, откровенно призналась, что проверять чужие работы оказалось намного труднее, чем писать свою.

Чтобы совместная работа была успешной, необходимо мотивировать студентов. Поскольку мотивация преподавателя и студента при введении совместно обучения не совпадает полностью, следует отделить методические мотивационные постулаты от стимулирующих лучшее усвоение. В совместной работе при обучении письменной речи таковыми могут быть:

1. Становление самоуважения студентов при выполнении определенной задачи.
2. Развитие позитивного отношения к изучаемому предмету.
3. Создание активного исследовательского климата.
4. Создание командного духа.
5. Повышение ответственности студента при выполнении задания.
6. Развитие критического мышления.
7. Создание атмосферы взаимопомощи.
8. Создание атмосферы ответственности за другого студента.
9. Изучение иного, чем собственный, подхода к решению задачи.

Три шага для начала работы над письменной речью В1

Шаг 1. Студенты придумывают себе вымышленное имя, типичное для разных народов, например, Ким Чен Пак, Дао Цзе Кун, Матильда Коньяк, Хулио Агlesiос и т.д., а также пол. Эти имена

будут использоваться ими для написания всякого рода корреспонденции, т.е. писем личного характера, поздравлений, писем официального характера.

Шаг 2. К придуманному имени создается легенда: возраст (только взрослый, начиная с 18 лет), национальность, профессия или специальность в обучении, отношение к армейской службе, образование, семейное положение.

Шаг 3. К сложившемуся образу студенты добавляют придуманные родственные или дружеские отношения между собой. Например, Матильда Коньяк вышла замуж за Дао Цзе Куна, но не стала менять фамилию, потому что живет во Франции со своим мужем и для облегчения функционирования в этой стране сохранила девичье имя и фамилию. Или Ким Чен Пак является другом Хулио Агlesiоса.

Эти 3 шага не являются элементами обучения письменной речи, но в течение всего курса (1 семестр минимум) студент от вымышленного образа пишет письма, а также составляет резюме для приема на работу или на учебу и стажировку в другом вузе. Кроме того, такой прием привносит элемент игры, юмора, что немало способствует созданию раскрепощенной, доверительной атмосферы на занятии.

Коллективная работа над структурой будущего текста

Одним из приемов работы над письменной речью уровня В1 и выше является также коллективная работа над структурой будущего текста. Для этого используется широко известный опыт работы в малых группах. Здесь применяется метод «мозгового штурма». При подготовке к созданию текста на тему «Отношение к труду французов и русских» весь коллектив студентов делится на 4 группы: две группы работают над аргументацией и примерами в российской действительности и две – во французской. В свою очередь внутри каждой

группы происходит еще одно деление на тех, кто считает, что отношение к труду является положительным и отрицательным. После дискуссии от каждой группы вызывается к доске один студент и записывает в столбик аргументы и примеры от своей группы. Затем следует общее обсуждение, где выявляются одинаковые аргументы и примеры, а также отсеиваются нерелевантные. Оставшиеся записи служат черновиком для создания индивидуального текста.

Метод PtoP на этапе контроля

Одним из видов совместной работы является метод «взаимодействия на равных» (Peer interaction в дальнейшем PtoP.), который, по определению Филип, Адамс и Ивашита, описывается как какая-либо деятельность между учащимися, где допустимо минимальное участие преподавателя или недопустимо вообще [8, p.3]. Авторы относят свой метод к кооперативному или коллаборативному обучению в различных формах взаимодействия. Методы, описанные в настоящей статье, также могут быть причислены к категории PtoP, то есть взаимодействию на равных по следующим причинам: преподаватель доверяет учащемуся одну из основных своих функций – проверяющую и обучаемый в процессе обмена письменными работами с другими становится в равную с ними позицию.

Занятия в течение семестра (2 часа в неделю) по обучению письменной речи на этапе В 1 строятся следующим образом:

1. Студенты отправляют свой первый письменный текст по электронной

почте преподавателю заранее, с тем, чтобы он успел проверить работы до аудиторного занятия. При обучении корреспонденции этот первый опыт чаще всего является написанием личного письма на заданную тему.

2. При первичной проверке текста преподаватель традиционно отмечает, не исправляя, ошибки студентов в лексической и грамматической области, указывает на ошибки в содержательном плане с помощью стрелок, замечаний типа «расширить, заменить, убрать и т.д.», тем самым помогая первой проверке студента-соседа.

3. Затем следует первая проверка PtoP, во время которой студенты исправляют отмеченные ошибки на правильные варианты, делают при необходимости перестроения текста, дополняют указания преподавателя, расширяя текст, заменяя одни предложения другими, убирая ненужные предложения и, наконец, возвращает его автору.

В «полуисправленном» виде работа возвращается автору с целью доработать или просто переписать, если нет серьезных ошибок.

При подобной проверке, вводимой поэтапно, все студенты более критично относятся к написанию собственной работы, а особенно к проверке работы другого студента.

Разумеется, оба вида деятельности оцениваются в баллах, причем оценку за авторский текст дает студент, складывая ее из критериев сетки оценок, а оценку проверяющему студенту дает преподаватель.

Список литературы

1. *Базарова Л. Ю.* Учебное сотрудничество как организационная форма на занятиях по иностранному языку. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2005. – 78 с.

2. *Bosworth K.* Developing Collaborative Skills in College Students // Collaborative Learning: Underlying Processes and Effective Techniques / Eds. K. Bosworth, Hamilton S. –

San Francisco: Jossey-Bass, 1994. – P. 69–81.

3. *Bruffee K.* Collaborative Learning: Higher Education // Interdependence, and the Authority of Knowledge. – Baltimore: Johns Hopkins, 1993. – P. 91–100.

4. *Cohen E.* Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom. – New York: Teachers College, 1994. – 203 p.

5. *Cramer S.* Assessing Effectiveness in the Collaborative Classroom // Collaborative Learning: Underlying Processes and Effective Techniques / Eds. K. Bosworth, Hamilton S. – San Francisco: Jossey-Bass, 1994. – P. 69–81.

6. *Davis B.* Tools for Teaching. – San Francisco: Jossey Bass, 1993. – 608 p.

7. *Johnson D. W., Johnson R.* Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning. – Boston: Allyn & Bacon, 1999. – 32 p.

8. *Philp J., Adams R., Iwashita N.* Peer interaction and second language learning. – N. Y.; London: Routledge, 2014. – 231 p.

9. *Smith K.* Cooperative Learning: Making 'Groupwork Work. // T. Sutherland, Bonwell C. Using Active Learning in College Classes: A Range of Options for Faculty. – San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

10. *Tiberius R.* Small Group Teaching: A Trouble-Shooting Guide. – Ontario: OISE, 1990.

УДК 81>243

Л. А. Макаренко

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ГАРМОНИЧНОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ ИЕРОГЛИФИКИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА С УЧЕТОМ ЕЕ ФОРМЫ, ПРОИЗНОШЕНИЯ И ЗНАЧЕНИЯ

Для изучения китайского языка как иностранного характерно механическое запоминание иероглифов путем многократного прописывания, что учитывает лишь графическую сторону иероглифа и ограничивает результат преподавания приобретенным навыком относительно правильно писать иероглифы. В данной ситуации необходимо гармоничное содержание всех составляющих в преподавании иероглифики китайского языка как иностранного.

Ключевые слова: иероглиф, китайский язык, иероглифика, произношение.

Rote memorization of characters through multiple writing is typical for learning Chinese as a foreign language. Though it trains only the graphic side of the character and the result of teaching is limited by acquired skill of character's correct writing. According to this situation harmonic content of all components in the teaching of Chinese characters as a foreign language is necessary.

Язык – система знаков, выражающих понятия. Языковой знак – это двусторонняя единица, связывающая не вещь и ее название, а понятие и акустический образ (означаемое и означающее). В китайском языке за основную единицу языкового знака принимается иероглиф, в отличие от основных единиц других языков имеющих ряд подобных единиц (фонема, морфема, слово, предложение). Одной из особенностей иероглифа как знака является наличие трех его сторон – формы, произношения и значения, в отличие, к примеру, от фонографических письменностей, где есть некоторое количество букв, имеющих форму, произношение, но не имеющих значения и при преподавании необходимо обучить произношению нескольких десятков

букв, правилам письма и транскрипции, что исчерпывает задачу преподавания письма на начальном уровне.

Иероглифы традиционно рассматривались и преподавались именно с указанных 3х сторон, в настоящее время требование не изменилось. Предлагается переходить от формы к произношению и значению и, лишь объяснив студентам значение иероглифа, можно начинать эффективно читать и правильно формулировать письменную речь, содержание всех сторон в преподавании иероглифики должно быть равнозначно [4, с. 10].

Однако на практике преподаванию произношения и значения иероглифа на всех уровнях уделяют меньше времени. Причиной является использование

на практике метода «слово как базовый элемент», т.е. акцентирование на словах, их цельном переводе и толковании. Подобный дисбаланс еще можно оправдать на начальном этапе, когда выучено небольшое количество иероглифов и делается упор на их форму. Однако на среднем и высшем этапах изучение формы иероглифа уже должно достигнуть уровня, необходимого для того, чтобы в целом разбираться в написании иероглифов, но времени на преподавание произношения и значения иероглифов по-прежнему отводится недостаточно [5, с. 35].

В изучении китайского языка как иностранного в РФ доминирует механическое запоминание иероглифов путем многократного прописывания, соответственно преподавание иероглифики в основном учитывает графическую сторону иероглифа (форму) с упором на порядок черт [2, с. 210]. Подобная традиция, в целом характерная для преподавания китайского языка как иностранного, сформировалась в работах первых российских исследователей китайского языка еще в 19 веке. Так, В. П. Васильев использовал анализ иероглифов через их форму в работах «Анализ китайских иероглифов», «Элементы китайской письменности» и «Графическая система китайских иероглифов» [1, с. 32]. При этом даже при ориентации на графическую сторону до сих пор отсутствуют подходы, основывающиеся на анализе иероглифов и его структуры, рекомендованные китайскими специалистами для преподавания иероглифики китайского языка как иностранного: изучение иероглифов по составляющим; изучение иероглифов, основанное на логическом обосновании и т.д. [3, с. 65].

При использовании в преподавании иероглифики исключительно указанного метода с точки зрения графической стороны иероглифики, связи между гра-

фемами, направление черт, положение и структура, смежные позиционные отношения не раскрыты. Более того, игнорируется значение и произношение иероглифа в процессе преподавания, что приводит к непониманию особенностей системы китайской иероглифики и ее компонентов, замедляет и ухудшает процесс изучения и запоминания иероглифов, усложняет включение в процесс языковой догадки и т.д. Если ограничить задачи преподавания иероглифики овладением чертами, порядком черт и анализом формы иероглифа, то результат преподавания ограничится формированием навыка относительно правильного написания иероглифов [6, с. 68].

В целом необходимо разобрать со студентами ряд методов, ориентированных на работу со всеми сторонами иероглифа, и использовать подходящий к ситуации и разбираемому виду иероглифов. К примеру, при работе с пиктограммами и символами подходит пояснение смысла через этимологию иероглифа – анализируется первоначальное изображение иероглифа с пояснениями происхождения, динамики изменения его формы, семантики, частей речи. При запоминании идеограмм хорошо подходит метод логического обоснования – значение иероглифа разъясняется через взаимодействие его составляющих. А при изучении самой многочисленной группы, фоноидеограмм, оптимальным является использование метода изучения иероглифа по составляющим.

Для изменения ситуации в лучшую сторону необходимо ориентироваться на иероглифику как на полноценный аспект китайского языка, ориентироваться на особенности иероглифической письменности и равнозначно уделять внимание всем сторонам иероглифа в процессе преподавания китайского языка на разных уровнях.

Список литературы

1. Мухаметов Ф. Ф. Вклад ученого-китаеведа В. П. Васильева в исследование монгольского периода // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2007. – № 8 (80). – С. 31–33.
2. Соболева Ж. С., Раубо К. В. Особенности методики обучения китайскому языку младших школьников // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2015. – № 9. – С. 208–213.
3. Ho Cheong Lam. A Critical Analysis of the various ways of teaching Chinese characters // Electronic Journal of Foreign Language Teaching. – 2011. – Vol. 8., No. 1. – P. 65.
4. 费锦昌 对外汉字教学的特点、难点及其对策. 北京大学学报: 哲学社会科学版. – 1998年. – 03期. – 8–17页.
5. 李大遂 从汉语的两个特点谈必须切实重视汉字教学. 北京大学学报(哲学社会科学版). – 1998年. – 03期. – 35–36页.
6. 王碧霞 从留学生识记汉字的心理过程探讨基础阶段汉字教学. 语言教学与研究. – 1994年. – 03期. – 61–74页.

УДК 81>243

*Л. А. Макаренко, С. Ю. Берсанова**(Новосибирский государственный педагогический университет)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗДЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОГО ПИСЬМА У СТУДЕНТОВ

В XX веке преподавание китайского языка как иностранного велось по методике, характерной для индоевропейских языков, без учета особенности иероглифики, из-за чего отсутствовала четкая система объяснения различий устной и письменной речи китайского языка. В данной статье анализируется необходимость введения равнозначных систем преподавания письменной и устной речи китайского языка с позиции преподавания иероглифики.

Ключевые слова: китайский язык, иероглифика, иероглиф, обучение.

At 20th century the teaching of Chinese as a foreign language was executed according to the method typical for Indo-European languages disregarding Chinese language characters specific features. It caused the lack of clear explanation of the differences of Chinese oral and written speech. This article examines the necessity of the implementation of equal teaching systems for both oral and written speech from the viewpoint of character's teaching.

Основной целью изучения любого иностранного языка является овладение учащимися навыками говорения, письменной речи, аудирования, чтения. Формирование навыков говорения и аудирования происходит путем устного общения. Формирование навыков чтения и письма невозможно без овладения письменностью данного языка.

В 90х гг. 20 в. китайский профессор Лю Писон написал о том, что преподавание китайского языка как иностранного ведется по методике, характерной для индоевропейских языков, что означает: отсутствие четких различий

устной и письменной речи; использование метода 词本位 – «слово как базовый элемент языка»; исключение иероглифики из основных элементов языка и придание ей статуса придаточного элемента лексики [3, с. 14].

Очевидно, что подобное обучение не учитывало особенностей иероглифики китайского языка, ее отличий от фонографической письменности. Отсутствовала четкая система объяснения студентам различий устной и письменной речи китайского языка, в результате чего страдала выразительность их письменной речи.

Преподавание иероглифики в качестве равнозначного элемента преподавания китайского языка обусловлено важностью коммуникативной цели обучения иностранному языку. Вербальная коммуникация подразделяется на устную и письменную, поэтому осуществление письменной коммуникации невозможно без изучения письменной формы китайского языка, иероглифики. К тому же, в китайском языке изучение его устной формы не обозначает знание письменной [1, с. 69].

Новая система преподавания китайского языка и изменение методики преподавания иероглифики вызваны необходимостью введения равнозначных систем преподавания письменной и устной речи китайского языка. Чтение и письмо должны преподаваться на основе правил формирования иероглифической структуры; необходима равнозначная и отдельная форма занятий по устной и письменной речи; преподавание иероглифа должно включать в себя преподавание его формы, произношения и значения. При использовании подобной системы занятия можно разбить на 3 этапа: обучение структуре иероглифа и способу его использования; изучение способа использования и произношения иероглифа; изучение произношения иероглифа и его написания [3, с. 20].

Содержание преподавания иероглифики китайского языка должно начинаться с разъяснения природы иероглифики. Далее необходимо проанализировать структуру строения иероглифа (отдельные – пиктограммы, символы и составные – идеограммы и фоноидеограммы). Необходимо акцентировать внимание на том, что при запоминании иероглифов использовался один из данных заранее методов [2, с. 75].

Существует минимум 3 причины применить данный подход в препода-

вании письменности китайского языка [4, с. 74]:

Во-первых, как показали исследования, данный подход наиболее отвечает особенностям китайского языка, является важным фактором в повышении уровня овладения китайским языком у студентов.

Во-вторых, подход основан на противопоставлении китайского и индоевропейских языков, что позволяет устранять негативные последствия переноса языковых реалий с одного языка на другой.

В-третьих, возможности использования данного подхода затрагивают все области изучения китайского языка: грамматику, лексику, и, конечно же, письменность.

В связи с отсутствием общепринятой методики преподавания иероглифической письменности, формирование навыка письменной речи у студентов, зачастую, слабое. Для изменения ситуации в лучшую сторону необходимо ориентироваться на иероглифику как на полноценный аспект китайского языка, для чего нужно активно внедрять методику раздельного обучения устной и письменной речи, использовать метод обучения иероглифике «иероглиф как базовый элемент языка» и т.д., а также уделять пристальное внимание общим вопросам методики преподавания китайского языка.

С точки зрения долгосрочного подхода, необходимо внедрение новой системы преподавания китайского языка, учитывающей иероглифику и правила ее преподавания, рассматривающей преподавание иероглифики в числе наиболее важных элементов в формировании коммуникативного навыка у учащихся. Однако подобные системы в настоящее время все еще находятся на стадии теоретической разработки и апробации.

Список литературы

1. Soboleva Zh. S. Methodological aspects of joining-separation activities in realization process of continuing chinese language education // Science today: from theory to practice. Proceedings of the 7nd International Academic Conference. – 2016. – P. 69–70.
2. 卞觉非 汉字教学：教什么？怎么教？. 语言文字应用. – 1999年. – 01期. – 71–76页.
3. 吕必松汉字与汉字教学-汉字与汉字教学研究论文选. – 北京:北京大学出版社, 1999年, 13–30页.
4. 王骏《字本位》理论和对外汉语教学. 云南师范大学学报. – 2005年. – 71–76页.

УДК 43-2+830(092)

*A. E. Mayerbekova, A. A. Karmanova**(Academician E. A. Buketov Karaganda State University)***DISCUSSION AS AN ELEMENT ON THE WAY TO FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATION**

В статье рассматривается метод дискуссии на уроке иностранного языка как способ формирования коммуникативных умений учащихся. Особое внимание уделяется применению дискуссии в процессе обучения речевой деятельности. В статье выявлена и обоснована необходимость использования метода дискуссии на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: дискуссия, метод, иностранный язык, речевая деятельность.

This article considers the discussion method at the lesson of foreign language as a way to form learners' communicative abilities. Special attention is paid to application of discussion in the course of speech activity training. The article reveals and proves the need to use the method of discussion at the lessons of foreign language.

Foreign language skills have been considered as one of the most important elements of general education since the 18th century. This tendency is still observed now. Foreign language speech is not only the purpose of foreign language teaching, but also the means. It is impossible to learn to speak through just having acquired grammar rules. Language presentation can be realized by means of constant speech activity of learners. Over the course of time teaching methods are getting improved which is caused by high demand for foreign language learning. Now traditional methods of training concede to more nonconventional ones, based on the principle of activity, creativity, moderation, etc.

E. I. Passov wrote that all exercises during the lesson of foreign language have to be verbal to some extent. When teaching speaking, learners have to be faced with speech tasks and certain situations as situationality encourages speech activity. In

teaching communication the main task of speech situations is formation of language skills and development of speech ability [6, p. 67].

One of the active methods of foreign language teaching is discussion. Discussion (from Latin *discussio* — research, consideration, analysis) stands for such public dispute which aims at examination and comparison of various points of view, search, detection of true opinion, finding of correct solution of controversial issue [1, p. 25].

Discussions belong to the most widely known teaching methods in the history of pedagogics. At the time of antiquity it was successfully applied in gymnasium schools and academies of Ancient Greece for training young people. A well-known phrase “From the clash of opinions emerges the truth” belongs to that period of history.

Recently discussion has been applied widely in teaching. In vocational educa-

tion discussion is used when interchange of opinions and knowledge leads to absolutely new view on professional activity, surrounding people, to change of behavior models, development of cogitative and value-focusing activity, and skills of interpersonal interaction of learners. Purposes of discussion can vary: instruction, diagnostics, training, creativity stimulation. The principle of organization of discussion is providing the emergence of alternative opinions with the help of the problem solution and constructive criticism. To make discussion effective learners need to have certain basic knowledge. This can be the knowledge acquired earlier, prior to the lesson or received during the lesson. There is a number of advantages of discussion such as ensuring active and deep acquisition of knowledge (gives long-term effect), provides learners' interaction (development of learners' communicative skills and confidence), helps learners check and compare the points of view among themselves (assessment method). Discussion will improve the learners' developing and educational skills [5, p. 176].

Discussion is a form of lesson which is intended to reveal the existing variety of participants' opinions about some problem and if necessary to carry out the comprehensive analysis of each of them, and then to form each learner's own point of view about this or that historical issue. Anyway, the lesson of discussion is to have a characteristic sign – a conflict wherein each participant defends his position.

During educational process it is necessary to develop learners' skills to communicate, that is promoted by a discussion method. Learners must not only master a foreign language as a means of communication, but also be able to think in it. In the course of discussion students have specific skills formed. The situation of polemic compels them to represent their thoughts as precisely and correctly as it is possible, using concepts and terms. The discussion

allows keeping current moral issues which are the cornerstone of scientific knowledge, showing their importance for the present. It gives students the chance to understand questions which have been settled during different historical eras by the top brains of mankind.

The main feature of educational discussion is that it represents the purposeful and well-ordered exchange of ideas, judgments, opinions in a group for the sake of search of the truth, and each of attendees in his own way participates in the organization of this exchange of ideas. The peculiarity of discussion is emotionality and expressivity of speech which are shown in figurativeness, wide use of nonverbal means, conversational patterns and various cliches [7, p. 187-188].

When holding a discussion at the lesson it is important to choose a subject or problem for discussion correctly. When choosing a subject for discussion it is necessary to consider learners' abilities and their interests, level of proficiency in language and age features. The course of discussions and considerations of various texts and conversations realize the educational purpose of foreign language teaching. Subject and scope of the information discussed have to be accurately determined. Discussion may be carried out at the beginning of lesson in order to enhance learners' cognitive activity, and at the end of lesson in order to consolidate the studied material and to sum up the result of the lesson. Questions during the lesson have to be urgent and interesting.

The important role in creating the conditions and situations of communication is played by the teacher. Teacher is the organizer of this process, its main participant who not only arranges the education process, but also directs it. Before carrying out the discussion it is necessary to establish confidential relationship with learners. Having begun the discussion, learners can answer the teacher's question in turn,

or the teacher can ask one learner to state the consent or disagreement with opinion of other learner and to explain why. The teacher has to maintain the rate of discussion and watch that it doesn't become boring and dragged out. Discussion can take the form of debate. After setting certain theme, learners determine two opposite points of view at once. Then the class is divided into two groups, one of which holds one point of view, and another the opposite one. The feature of discussion, when teaching a foreign language, is that it has to be conducted in a target language, but not in native language.

In general the following forms of discussion gained widespread use in international pedagogical experience [3, p. 200-201]:

Round table is a conversation in which a small group of learners "head-to-head" participates (usually about 5 people), and which includes an exchange of opinions, both between them, and with other audience.

Meeting of expert group ("panel discussion") is a discussion when an intended issue is considered by all participants of group (four to six participants with a chairman appointed in advance) in the beginning and then they state the positions to all audience.

Forum is a discussion similar to a meeting of expert group during which this group enters into the exchange of opinions with audience (class, group).

Symposium is a patterned discussion during which participants make messages representing their points of view and then answer questions of audience.

Debate is a patterned discussion constructed on the basis of performances of participants, representatives of two opposing, competing teams (groups), and refutations. One variant of this discussion is parliamentary debates.

Judicial session is a discussion imitating judicial proceedings.

Aquarium technique [2] is a special variant of discussion organization when after a short group exchange of opinions, one of representatives of each team participate in a public discussion. Members of team can help the representative with pieces of advice handed over in notes or during timeout. Active performance of all participants is reached due to participation of everyone in an initial group discussion, and then group watches the discussion with interest and keeps in contact with their representative. Aquarium technique gives the chance to analyze the course of interaction of participants at the interpersonal level.

Brainstorming is one of the best known methods of search for original solutions of various tasks, producing of new ideas. It was offered by an American psychologist Alex Osborn [4]. The method is based on the assumption that one of the main obstacles for the birth of new ideas is "fear of judgment": people often do not state aloud interesting extraordinary ideas because of fear to meet skeptical or even hostile attitude to them from managers and colleagues. The purpose of using brainstorming is the exception of judgment component at the initial stages of creating the ideas. The classical technology of brainstorming offered by Osborn is based on two basic principles: "delay of adjudgment to the idea" and "quantity produces quality".

This approach implies the use of several rules. The criticism is excluded: at the stage of generation of ideas representation of any criticism to authors of the ideas (both one's own and anybody else's) is not allowed. Those working in interactive groups should be free from fears that they will be judged by the ideas offered by them. Free flight of fancy is welcomed: people should try to release imagination as much as possible. Expressing any ideas, even the most absurd or fantastic ones, is allowed. There should be many ideas: each participant is asked to present maximum

possible amount of ideas. At the following stage participants are asked to develop the ideas offered by others, for example, combining the elements of two or three ideas. The final stage suggests selecting the best decision, on the basis of experts' judgments. Now "brainstorming" is considered one of the methods of activating the education and is the cornerstone of many business and didactic games.

Participants of discussion can sometimes understand each other even better in a foreign language, than when communicating in their native language because they are aimed at communication and, as a rule, listen to their opponents to respond to their statements adequately. To understand a person speaking a foreign language it is necessary to learn this language. To understand the compatriot conversation partner, it is necessary just to learn to listen and to try to understand the essence of what was told by the other. In this sense discussion in any language is a universal training

aid in interpersonal communication. Paraphrasing a well-known aphorism "From the clash of opinions emerges the truth", it might be told "From the clash of opinions emerges the personality".

Thus, the discussion method not only allows cultivating speech culture, but also induces learners to search of self-made solution of the discussed problems which in turn is an incentive, a driving force of cognitive activity. Using this method when teaching a foreign language forms their culture of creative thinking, creates conditions for use of personal life experience and knowledge gained earlier so that to acquire new experience and knowledge. In the course of discussion and solution of tasks within the regulated group communication participants gain the ability to work for the benefit of group, get an attentive attitude towards conversation partners, interest in others' viewpoints, and respect to others' opinions. This promotes the formation of team.

Список литературы

1. Barkanova O. V. Aktivnoe social'no-psihologicheskoe obuchenie. – Chast' I: Diskussii. – M.: Litera-print, 2008. – 175 s.
2. Clark L. H., Starr I. S. Secondary and middle school teaching methods. – 6 ed. – N. Y.: Macmillan; Toronto: Collier Macmillan, 1991. – 522 p.
3. Klarin M. V. Innovacionnye modeli obuchenija v zarubezhnyh pedagogicheskikh processah. – M.: Arena, 1994. – 216 s.
4. Osborn A. F. Applied imagination; principles and procedures of creative problem solving. – N. Y.: Scribner, 1963. – 417 p.
5. Panina T. S., Vavilova L. N. Sovremennye sposoby aktivizacii obuchenija: Uchebnye posobie dlja stud. vyssh. uceb. zavedenij / pod red. T. S. Paninok. – M.: Akademija, 2006. – 176 s.
6. Passov E. I. Urok inostrannogo jazyka v srednej shkole. – 2-e izd., dorab. – M.: Prosveshhenie, 1988. – 223 s.
7. Shhukin A. N. Obuchenie inostrannym jazykam: Teorija i praktika: Uchebnoeposobie dlja prepodavatelej i studentov. – M.: Filomat, 2004. – 416 s.

УДК 372.016:811.133.1

И. В. Мукута*(Новосибирский государственный научно-исследовательский университет)*

СИТУАЦИОННОЕ ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье речь идет о создании ситуационного портфолио «Подготовка к туристической поездке во Францию» как эффективным способе повышения мотивации студентов на начальном этапе обучения французскому языку.

Ключевые слова: портфолио, французский язык, иностранный язык.

The article under consideration speaks about the portfolio "Preparation a tourist visit in France" as a way to increase the efficiency of the French lessons and to motivate more the students of the university.

Проблема мотивации учащихся к изучению иностранного языка является актуальной не только для школьников, но и для учащихся, приступающих к изучению иностранного языка во взрослом возрасте. Радость от того, что ты можешь представиться, рассказать о своей семье или о своих вкусах, спросить, как добраться до метро, быстро проходит, а противоречие между тем, что учащийся хочет и тем, что он реально может сказать на иностранном языке, становится причиной потери интереса к изучению языка, скуке на занятиях, разочарованию в своих силах.

В арсенале преподавателей существует множество приемов, методов, направленных на поддержание интереса студентов к изучению иностранного языка. Это и языковые и ролевые игры, творческие задания, различные виды проектной деятельности [2, 4]. Это и широкое использование аутентичных материалов и онлайн сервисов (duolingo, lingualeo, anki, quizlet и т.п.).

В настоящее время активно используется также и технология портфолио. Данная технология, как «технология сбора и анализа информации о процессе обучения и результатах учебной деятельности» [1, с. 178] зародилась в 80е годы в США. Она позволяет дать объективную оценку конкретным достиже-

ниям ученика в той или иной области, опираясь на которые можно выстраивать личностно-ориентированный учебный процесс. Портфолио «органически интегрирует три составляющие процесса обучения – преподавание, учение и оценивание» [5].

Портфолио это не только технология, но и коллекция работ учащегося, подборка материалов и документов, которые демонстрируют достижения учащегося в определенной области за определенный период.

В 1998-2000 годах Отделом языковой политики при Совете Европы был разработан Европейское языковое портфолио (ЕЯП), целью которого являлось развитие мотивации учащихся при изучении иностранных языков в рамках единой Европы. ЕЯП включает в себя три основных раздела: языковой паспорт, языковую биографию и досье.

В языковом паспорте учащийся оценивает свой уровень владения иностранным языком, опираясь на Обще-европейские компетенции владения иностранным языком [3]. Многие современные учебники иностранных языков включают в свой состав языковой паспорт и предлагают учащемуся оценить свои языковые и коммуникативные компетенции до начала прохождения курса и после его завершения.

В языковой биографии отражаются все языки, которыми владеет ученик или планирует овладеть, а также его индивидуальный опыт межкультурного общения, использования иностранного языка для вне учебных целей, посещения страны изучаемого языка.

Третий элемент ЕЯП – это досье, куда включаются работы учащегося, которые свидетельствуют о его успехах в овладении иностранным языком: наиболее удачные тестовые работы, творческие сочинения, стихи, рассказы, письменные доклады, групповые проекты и т.д. Это, на наш взгляд, самый важный элемент портфолио, поскольку именно досье содержит материальные свидетельства определенного уровня языковых и коммуникативных компетенций ученика и тем самым способствует повышению их мотивированности.

Согласно общеевропейской системе уровней владения языком, элементарное владение (уровни выживания – A1 и допороговый – A2) предполагает, что учащиеся способны совершать элементарные речевые акты (приветствие/прощание, простой вопрос/ответ, самопредставление и т.п.) и выполнять элементарные коммуникативные задачи повседневной жизни (совершать покупки в магазине/на рынке, делать заказы в кафе/ресторане, запрашивать информацию, например, о часах работы учреждения, о расписании транспорта, стоимости билета в кино и т.д.). С подобными ситуациями сталкивается каждый иностранный турист.

За невозможностью организовать учебные выезды во франкоговорящие страны, где бы студенты могли «испытать» свои коммуникативные умения в реальной ситуации общения, преподавателю стоит создать вдали от иноязычной среды ситуации, требующие от студента использовать французский язык.

Этой цели отвечает ситуация подготовки студентами своего путешествия

во Францию в качестве самостоятельного туриста. Все этапы подготовки фиксируются в портфолио, которые мы называем ситуационным. Работу над созданием такого портфолио можно начинать уже после 50-60 часов изучения французского языка.

Подготовка путешествия начинается с выбора провинции и одного или нескольких городов. Затем на занятии студенты знакомятся с французской версией сайта бронирования отелей booking.com или с сайтом бронирования молодежных хостелов. Дома каждому студенту предстоит найти отель и «забронировать» его. В портфолио студент помещает скриншоты, отражающие этапы выбора отеля и бронирования (до момента «перейти к оплате»). На занятии студенты рассказывают о своем выборе (местоположение отеля, цена, что есть в номере).

Следующие задания касаются знакомства с расписанием поездов, покупки билета из Парижа до выбранного города на сайте SNCF. В своем городе студент должен проложить маршрут от вокзала до отеля с помощью сервиса Google maps (пешком, на общественном транспорте), найти ближайшие к отелю супермаркеты, кафе, узнать их расписание и забронировать столик в ресторане. На туристическом сайте города найти достопримечательности, составить список музеев с расписанием, «купить» билет в музей. На кулинарном сайте marmiton.org он находит рецепт типичного блюда данной провинции и т.д.

Работа над каждой ситуацией предполагает три этапа: обсуждение на занятии, знакомство с сайтом, изучение необходимой лексики; самостоятельная работа дома с сайтами и выставление своих результатов (скриншотов, фотографий, текстов) в портфолио; обсуждение на занятии (в форме монолога, диалога с другими учащимися).

Ситуационное портфолио является

электронным портфолио, что позволяет включать в себя фотографии, скриншоты, ссылки, текстовые материалы. Выкладывается портфолио в общей группе в одной из социальных сетей. Желательно также после завершения работы над организацией путешествия сделать его публичную презентацию.

Работа над ситуационным портфолио расширяет страноведческие знания студентов, способствует развитию выборочного и ознакомительного чтения,

увеличению словарного запаса. Практическая ценность работы заключается в том, что студент имеет уже подготовленное путешествие, которое он может совершить или использовать полученные знания для организации другого. Подобная работа вызывает интерес студентов, сплачивает группу, позволяет студенту поверить в свои силы, наглядно показав ему, что его начальных знаний языка достаточно, чтобы чувствовать себя комфортно во франкоязычной среде.

Список литературы

1. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке. – М.: Просвещение, 2011. – 224 с.
2. Микута И. В. Использование метода проектов на практических занятиях по французскому языку // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы международной научно-практической интернет-конференции. – Новосибирск, 2013. – С. 108–111.
3. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка (русская версия). – М.: Изд-во Московского государственного лингвистического университета, 2005. – 248 с.
4. Телешова Р. И. Международные стажировки в современном образовательном пространстве // Вестник Карагандинского университета. – 2015. – Т. 77, № 1. – С. 34–39.
5. Жилина Н. В. Портфолио как технология оценки качества образования [Электронный ресурс] // Первое сентября 2010. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/602592/> (дата обращения 23.01.2017).

УДК: 37.026.7

Е. С. Минакова, Е. А. Костина

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: АМБИВАЛЕНТНЫЙ ПОДХОД

Статья посвящена вопросам повышения мотивации самостоятельного обучения иностранному языку у школьников. Для улучшения эффективности процесса обучения иностранному языку необходимо уделить должное внимание самостоятельной учебной деятельности учащихся, приняв во внимание противоречивость подростков и актуализировав их потребности в независимости.

Ключевые слова: иностранный язык, самостоятельная деятельность, подросток, амбивалентный подход.

The paper is devoted to increasing pupils' motivation of foreign language self-learning at school. To improve the efficiency of foreign language learning process it is necessary to pay due attention to the student's independent learning activities, taking into account the contradictions of adolescents and to actualize their demand for independence.

Наиболее полно амбивалентность деятельности школьника. Согласно психологии подросткового периода, на

передний план выходит амбивалентность самостоятельности и несамостоятельности [2]. Характеризуя подростковый возраст, психология выделяет у “неполных взрослых” два типа кризиса. Это кризис самостоятельности и несамостоятельности. Кризис самостоятельности характеризуется выражением собственного мнения, бунтарством, желанием самому решать проблемы. Кризис несамостоятельности – это нежелание решать что-нибудь самостоятельно, отсутствие проявления воли. Кризис несамостоятельности приводит к более тяжелым последствиям, нежели кажется на первый взгляд, поскольку главным новообразованием, которое приобретает подросток в этот период, становится самостоятельность. Этот контраст и можно учесть, организуя методически грамотное постепенное вовлечение учеников в самостоятельную предметную деятельность [1].

Делая акцент на доверии к ребенку, апеллируя к его взрослости, нужно подводить его к ответственности за свои знания, и правильная организация самостоятельной работы поможет в этом. Стимулы извне могут влиять на перераспределение энергии личности и даже инициировать ее. На сегодняшний день отмечается тенденция снижения интереса учащихся среднего звена к иностранному языку, переход от игровой модели урока на начальном этапе обучения к более сложной организации урока, повышение требований и увеличение объема материала, исчезновение элемента новизны, все это вносит свои сложности в процесс обучения и восприятия школьником урока. В результате отмечается снижение мотивации, уменьшение активности учащегося, вовлеченности в процесс обучения, все это, в свою очередь, негативно влияет на мотивацию. Вопросам повышения мотивации, сохранения и развития у учащихся интереса к пред-

мету «Иностранный язык» уделяется большое внимание, как в психологии, так и в методике обучения этому предмету [4]. Формирование положительной мотивации у учащихся должно определяться как одна из специальных задач учителя. Компенсация – как один из способов взаимодействия амбивалентных тенденций выходит в этом вопросе на первый план. В данный возрастной период доминирующей установкой школьников является желание показать свою независимость и самостоятельность, и одновременно с этим остается несформированность навыка принятия самостоятельных решений без участия взрослых. Поэтому периоды всплеска самостоятельности будут сменяться периодами апатии и желания перенести ответственность за свои действия на других. Здесь и поможет грамотное распределение обязанностей между учителем и учеником. Учитель, направляя деятельность ученика и перенося центр внимания на деятельность учащегося, постепенно выводит на передний план самостоятельную деятельность ученика. В рамках усиления познавательных мотивов учащихся, удовлетворения потребности в овладении новыми знаниями, умениями и навыками, мы рассматриваем организацию самостоятельной деятельности школьника как одно из приоритетных направлений в работе учителя. Так как именно она способствует развитию познавательной самостоятельности, оказывает влияние на самооценку учащегося и на развитие его мотивации. Систематическая самостоятельная деятельность учащихся при обучении иностранному языку гарантирует истинную мотивацию, подлинную, внутреннюю (а не внешнюю, часто чисто формальную) активность учащегося.

С точки зрения амбивалентного подхода, ещё одним способом взаимодействия между противоречивыми тен-

денциями может быть противостояние [1]. Волевые решения в подростковом возрасте даются с особым трудом, на передний план выходят эмоции. Стараясь заинтересовать школьников и подобрать актуальные для их интересов домашние задания, мы сглаживаем конфликт между нежеланием делать домашнюю работу и волевым решением, которое может иметь положительную окраску в глазах ученика, так как задание интересно для него. Выбор в пользу задания при таком подходе ученику становится сделать проще. Повышение эффективности процесса обучения иностранному языку в целом и продуктивности школьного урока иностранного языка, в частности, напрямую зависит от преобразования самостоятельной деятельности учащегося в динамично функционирующую целостную систему [3].

На сегодняшний день одной из центральных проблем современной школы можно назвать формирование мотивации к самостоятельной работе ученика [4]. Актуальность данной проблемы обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний, познавательных интересов, активной жизненной позиции. Как показал эксперимент [5], самостоятельная деятельность ученика положительно влияет на его самооценку. Можно говорить о том, что организация внеаудиторной самостоятельной деятельности, ориентированная на личные интересы учащегося, дает положительные результаты.

Как показывает анализ проблемы организации процесса самостоятельного

изучения иностранного языка учащихся среднего звена, на сегодняшний день ещё нет разработанной методики самостоятельной работы школьников. Подбор нужного материала, формирование базы дополнительных материалов для самостоятельной работы школьников – все это является необходимым фактором для развития положительной мотивации и правильной организации процесса. Только целенаправленное формирование методики самостоятельной работы обеспечивает проблемное развивающее обучение, которое, в свою очередь, является главным источником формирования познавательной мотивации. С точки зрения амбивалентного подхода, противоречивые тенденции, коими являются желание быть независимым и самостоятельным и несамостоятельность подростков-школьников, не только противостоят друг другу, но также притягиваются и стремятся друг к другу. Этот процесс завершается синтезом противоположных систем с порождением нового качества или характеристики [1].

В ситуации целенаправленной актуализации предметной самостоятельной деятельности в качестве новой характеристики может выступать умение ученика в дальнейшем видеть ситуацию обучения как возможность совмещения обязанностей, правил и указаний извне, с возможностью самостоятельного выбора, распределения своего времени и возрастающего чувства ответственности за свои знания, тем самым удовлетворять его желание независимости, самостоятельности и чувства внутренней зрелости.

Список литературы

1. Андриенко Е. В. Профессиональное педагогическое образование и развитие личности учителя. – Новосибирск: НГПУ, 2001. – 148 с.
2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Про-

свещение, 1991. – 123 с.

3. Зобков А. В. Саморегуляция учебной деятельности. – Иваново, 2013. – 250 с.

4. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы учащихся иностранный язык. – М., 2002. – 167 с.

5. *Минакова Е. С.* Опытнo-экспериментальная работа по организации иноязычной внеаудиторной самостоятельной деятельности учащихся. – Новосибирск: НГПУ, 2016. – 45 с.

УДК 372.881.111.1

М. С. Михеева

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена вопросу использования видеоматериалов на уроках английского языка. Автор предлагает разработать факультативный курс, ориентированный на работу с фильмом как с дискурсом, что позволит не только усилить мотивацию к изучению языка, но и повысить познавательный интерес и уровень усвоения лексического материала.

Ключевые слова: видеоматериал, дискурс, английский язык.

The article dwells upon using video materials at the English lessons. The author proposes to develop an optional course focused on work with the film as a type of discourse which will not only heighten students' motivation to study languages, but also their cognitive interest and lexical skills.

Английский язык является обязательным предметом школьной программы, изучается на протяжении долгих лет и нуждается не только в особой методике, но и в мастерстве преподавателя. Сложность изучения заключается в том, что овладение иностранным языком за пределами среды языка непростая задача. Среди трудностей обучения английского языка можно отметить, в первую очередь, довольно ограниченную возможность общения с носителями изучаемого языка и, соответственно использование навыков разговорной речи за пределами школьных стен. Таким образом, главная задача учителей состоит в воссоздании различных ситуаций общения на уроке английского языка. Для создания реальных и искусственных ситуаций общения могут использоваться разнообразные приемы работы. Также необходимо знакомить учеников с культурой стран изучаемого языка, приобщать их к культурным ценностям носителей языка. В процессе реализации данных задач огромное значение имеют аутентичные материалы, такие как видеофильмы и различные видеоматериалы. Использование таких

материалов позволяет, во первых, погружаться в иноязычную культуру, а во вторых, мотивировать речевую деятельность учащихся.

На сегодняшний день использование разнообразных технических средств обучения на уроках – довольно распространенная тенденция. Учителям доступна видеотехника, которая позволяет одновременно использовать аудирование и видеоряд (видеоподдержку учебного материала). Несомненно, использование видео в процессе обучения английского языка превращает традиционный урок английского в более увлекательный и живой процесс. Применение видеоматериалов не только расширяет кругозор обучаемых, но и обогащает запас языка и страноведческих знаний.

Применение видеофильмов на уроках развивает такие стороны психической деятельности учеников, как память и внимание. Таким образом, фильм – не только источник информации, более того, во время просмотра на уроке возникает ощущение коллективной деятельности, что позволяет вовлечь в работу даже невнимательных учеников и заинтересовать каждого. Ведь для

того, чтобы понять, о чем фильм, необходимо приложить усилия. Использование сразу двух каналов восприятия – зрительного и слухового оказывает положительное влияние на запоминание материала, как страноведческого, так и языкового.

Видеофильм достаточно сильно эмоционально воздействует на учеников и оказывает влияние на формирование личностного отношения, мнения к просматриваемому материалу. Красочность картинок, звуковое сопровождение, музыкальный фон, знакомые герои, все это является преимуществом видеофильмов. При соприкосновении с происходящим на экране создаются условия, наиболее приближенные к естественным. Естественная языковая среда – совокупность речевых и неречевых условий, которые отражают быт, историю, культуру и традиции носителей языка в фактах данного языка [1, с.220-221].

Аудио и печатный текст также имеют информативную, образовательную и воспитательную ценность, а видеотекст, помимо этого, включает различные аспекты речевого взаимодействия. Помимо содержательной стороны общения, видеотекст содержит визуальную информацию о месте события, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в конкретной ситуации, обусловленных зачастую спецификой возраста, пола и психологическими особенностями личности говорящих [2, с. 13].

Итак, используя видеоролики или фильмы на уроке, преподаватели повышают мотивацию учеников, активируют их внимание и память, повышают качество знаний, которыми обладают ученики, организуют как самостоятельную работу учеников, так и работу в группах.

Во время урока можно демонстрировать различные видеоматериалы, начиная рекламными роликами и заканчивая полнометражными художественными

фильмами. Также, необходимо учитывать возраст учеников, так на уроках у младшего школьного звена целесообразней демонстрировать мультфильмы, а на занятиях у старшеклассников – современные художественные фильмы.

Главной особенностью аутентичных материалов является тот факт, что они включают в себя огромное разнообразие образцов языка и речи, такие как региональные акценты, разговорную и специальную лексику, фразеологические единицы, клише, юмор и т.д. Мы получаем возможность ознакомиться с данными образцами в реальных контекстах, т.е. наблюдая, как их используют носители языка. Тем самым мы погружаемся в языковую культуру и овладеваем ей. Но необходимо учитывать ту особенность, что такие видеоматериалы предназначены главным образом для учеников с хорошей языковой подготовкой, так как для начинающих могут представлять трудности из-за обилия незнакомой лексики, скорости речи и ее индивидуально-типологическими характеристиками.

Они обеспечивают широкие возможности для овладения иноязычной культурой. В то же время эти видеоматериалы ориентированы, главным образом, на учащихся с хорошей языковой подготовкой. Для начинающих изучать язык они представляют значительные трудности, связанные со скоростью речи, ее индивидуально-типологическими характеристиками, диалектами особенностями, фоновым шумом и т.д.

Демонстрация видео имеет большое значение в процессе обучения иностранным языкам. Во время просмотра видеоматериалов происходит слухо-зрительный синтез, одновременная трансляция звука и изображения, что способствует развитию навыков и умений восприятия речи на слух и стимулирует устно-речевое общение обучаемых, которое происходит в форме выражения собственного

мнения, отношения, поиска аргументов и доказательств. Практика показывает, что ученик запоминает то, что он слышит и видит в пять раз лучше того, что он только слышит [4].

Мы предлагаем разработать элективный курс, основанный на культурно-массовом материале. В качестве материала исследования предлагается взять художественный фильм с мифологическим подтекстом. В течение всего курса учащиеся будут работать с художественным фильмом на английском языке «Пираты Карибского моря: Сундук мертвеца»; на примере данного кинофильма познавать особенности перевода художественных фильмов.

Курс разработан на 30 часов аудиторных занятий (1 полугодие) и ориентирован на учеников 10 класса гуманитарного профиля. Курс интегрирует в себе русский и английский языки, а также английскую литературу. В процессе занятий ученики расширят свои знания по английскому языку, углубленно изучат определенные разделы, не входящие в обязательную программу по английскому языку. Учащиеся познакомятся со способами и методами применения имеющихся знаний на практике, получат возможность ощутить себя настоящими переводчиками, а, следовательно, наш курс имеет также профессионально-ориентационную направленность. Важно, что в процессе работы ученики будут развивать, как устную, так и письменную речь обоих языков, языковое мышление, умение работать с лексическим материалом, текстом, в целом. Таким образом, межпредметные связи играют огромную роль в системе нашего курса.

Рассматривая художественный

фильм как дискурс, мы используем по отношению к нему инструменты анализа, применимые к художественному тексту. Так как фильм содержит мифологический подтекст, то основным направлением анализа может стать мифопоэтическая составляющая, на что мы и планируем обратить внимание. По мнению Л.Н. Кретовой, не только мифопоэтический аспект изучения оригинала и перевода должен стать основой анализа текста. Анализ оригинала и перевода должен осуществляться на всех уровнях языка: фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом, что позволит говорить о возможности адекватной передачи индивидуально-авторских смыслов в процессе перевода [3]. Именно поэтому мы предлагаем осуществлять работу над фильмом на рассматриваемых уровнях, добавляя анализ мифологического подтекста. Это позволит, на наш взгляд, активизировать процесс восприятия английской лексики, усилить учебную мотивацию и повысить заинтересованность.

Таким образом, заинтересованность и мотивация учащихся во многом зависит от методов и технологий, используемых учителем во время урока. Использование видеоматериалов является творческим и высокоэффективным методом. Такой способ организации учебной урока предоставляет возможность в занимательной творческой форме продуктивно решать все задачи урока, осуществлять обучающую, коммуникативную, познавательную деятельность. Применение видеоматериалов во время обучения английскому языку является продуктивным способом работы с учащимися и подходит для различных тем и различных уровней обучения.

Список литературы

1. *Андреасян И. М.* Практический курс методики преподавания иностранных языков / под общ. ред. И. М. Андреасян. –

Минск: ТетраСистемс, 2009. – 288 с.

2. *Барменкова О. И.* Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // Иностран-

ные языки в школе. – 1999. – № 3. – С. 13–19.

3. *Кротова Л. Н.* Мифологическая составляющая образа воды в ранней лирике Н. Заболоцкого и проблемы перевода поэтического текста на английский язык // Вест-

ник НГПУ. – 2013. – № 6 (16). – С. 140–147.

4. *Малинина И. А.* Использование интернет-ресурсов второго поколения Web 2.0 в обучении аудированию // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 446–448.

УДК 372.016:811+37.0

Л. И. Назина

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С БИОГРАФИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ В ИНТЕРАКТИВНОМ РЕЖИМЕ

В статье описаны интерактивные приемы работы с нехудожественным текстом на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах.

Ключевые слова: интерактивные приемы, текст, текстовый этап, послетекстовый этап, дотекстовый этап.

The article contains a description of some interactive strategies to be used before, while and after reading informative texts.

Постиндустриальное (информационное) общество, в котором мы живем сегодня, предъявляет особенно высокие требования к нам как читателям, которые должны быть постоянно готовы «обновлять» свои общие и профессиональные знания, т.к. полученная нами ранее информация быстро устаревает. Это придает особую важность чтению как виду речевой деятельности, которое должно быть осмысленным и целенаправленным. Главная задача чтения – получение информации, причем активное и самостоятельное. Однако, как показывает практика, наши обучающиеся нередко испытывают определенные трудности в чтении и понимании текста даже на русском языке, поскольку плохо владе-

ют эффективными стратегиями чтения, позволяющими активизировать и интенсифицировать их работу с ним на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах [1]. Далее мы опишем возможные интерактивные приемы работы с биографическим текстом про Х. Колумба, день которого отмечают в США 12 октября.

До чтения текста (Before Reading Activities) можно предложить обучающимся выполнить какое-то одно или два задания из предложенных ниже:

1) определите, на каком из портретов изображен Колумб;

2) работая в малых группах, вспомните, что вы знаете о Колумбе, используя верные/неверные утверждения, данные ниже в «Anticipation Guide»:

Anticipation Guide

- ___ 1. Христофор Колумб родился в Испании в пятнадцатом веке.
- ___ 2. Оттуда он начал свое первое путешествие в Америку, заручившись поддержкой испанского короля Фердинанда и королевы Изабеллы.
- ___ 3. Он хотел открыть новый, более близкий путь в Индию.
- ___ 4. Его путешествие длилось пять месяцев и было трудным.
- ___ 5. Колумб умер, так и не узнав, что он открыл новый континент.
- ___ 6. День Колумба начали отмечать в США в 19 веке американцы итальянского происхождения.

При обсуждении каждого утверждения из “Anticipation Guide” они могут ставить на полях слева «галочку», если согласны с ним, обосновывая свое мнение ссылкой на свои предшествующие знания в ходе работы в малых группах.

3) по ключевым словам, данным учителем, составьте свою версию его биографии;

4) запишите в таблицу KWL-chart, данную ниже, что вы знаете о Колумбе:

Таблица

Донны Огл «Знаю-Хочу узнать-Узнал»

Know (знаю)	Want to Know (хочу узнать)	Learned (узнал)
Want to Know More About (хочу узнать больше)		

Если вы знаете мало (или ничего), то во второй колонке запишите вопросы, ответы на которые вы хотели бы получить из текста.

На текстовом этапе (While Reading Activities) обучаемые читают текст в интерактивном режиме, например, используя чтение с пометами по методу ИНСЕРТ (Interactive Notation System for Enhanced Reading and Thinking), ставя на полях следующие знаки:

«V» – мои предыдущие знания соответствуют тому, что я узнал(а) из текста;

V	-	+	?

В первую колонку он кратко записывает то, что подтверждается автором текста как верное знание; во вторую колонку – та информация из текста, которая опровергает его предшествующие знания, а в третью – вся новая информация. В четвертой же колонке он пишет вопросы, возникшие у него в ходе чтения текста. Они будут стимулировать обучающегося к поиску новой информации в ходе самостоятельной работы дома.

Если же на дотекстовом этапе была работа с KWL-chart (1-2 колонки), то теперь он выписывает из текста ответы на свои вопросы и другую новую информацию в третью колонку, используя для этого ключевые слова.

«-» – мои предыдущие знания не соответствуют тому, что я узнал(а) из текста;

«+» – абсолютно новая для меня информация;

«?» – сомневаюсь/хотелось бы уточнить или узнать подробнее.

После этого, работая индивидуально, обучающийся может заполнить маркировочную таблицу ИНСЕРТ, состоящую из четырех колонок, соответствующих указанным выше четырем знакам-пометам, образец которой представлен ниже:

Однако, в ходе работы с текстом можно просто соотносить с прочитанным те факты, которые были представлены в “Anticipation Guide” на дотекстовом этапе, и ручкой/карандашом другого цвета вносить коррективы, используя соответствующий знак (+/-). Это также поможет активизировать процесс чтения, даже если мы не используем интерактивный метод ИНСЕРТ или таблицу KWL-chart.

На послетекстовом этапе (After Reading Activities) в зависимости от того, что учитель использовал ранее, до чтения текста, можно предложить учащимся:

1) вернуться к “Anticipation Guide” и уточнить, какие утверждения, данные в нем, были верными, а какие нет, ссы-

лаясь при этом на текст;

2) сравнить, насколько их предыдущие представления о Х. Колумбе совпали с тем, что они сейчас узнали о нем, опираясь на таблицу ИНСЕРТ;

3) вернуться к “Anticipation Guide” или к таблице KWL-chart;

4) поскольку в тексте есть даты, знаменующие важные моменты в жизни Х. Колумба, можно составить «Линию жизни» (Time Line), дополняя потом ее новыми датами в случае использования дополнительных текстов о нем (рис. 1):

	August, 3	October (?)	
	1446	1456 1460	1492 1492 1506
was born in Genoa			died
went to a famous school near Genoa to study arithmetics and geography			first voyage to America
	first sailed		reached the shore to the East

Рис. 1. «Линия жизни» Христофора Колумба

Если же до этого мы читали текст о Марко Поло, другом известном первооткрывателе и путешественнике, то можно предложить учащимся сравнить М. Поло и Х. Колумба, составив диаграмму Венна (Venn Diagram). Для этого по центру, в накладывающихся друг на друга кольцах, нужно записать то, что их объединяет, а в других частях

диаграммы (слева и справа) – то, что отличает каждого.

На послетекстовом этапе можно также предложить такое творческое задание, как совместное написание стихов об этих путешественниках, в частности, синквейна или биостиха [2], примеры которых мы приводим далее:

Марко Поло	Колумб
Пытливый, удачливый	Далекий, тоскующий
Путешествует, узнает, богатеет	Открывает, служит, удивляет
Баловень судьбы	Неутомимый искатель приключений
Исследователь	Парусник

Marco Polo

Enthusiastic, risky,
 A son of a merchant from Venice,
 Lover of adventures, China and writing books,
 Who felt once a trap, and could escape from it,
 Who needed some reason to leave the foreign country,
 Who feared lest the Emperor should refuse to let him go.
 Who gave a run with the treasure and the princess,
 Who would like to see that we know now – he was right,
 Resident of all books in geography,
 A symbol already.

Список литературы

1. Назина Л. И. Интерактивные приемы и методы обучения иностранному языку: учебно-метод. пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 119 с.

2. Holmes V. L., Moulton M. R. Writing Simple Poems: Pattern Poetry for Language Acquisition. – Cambridge University Press, 2001. – 150 p.

УДК 372.881.111

Е. А. Невиннова, Н. А. Оноприенко, Б. К. Аязбекова
(КГУ «Гимназия № 97», Карагандинский государственный
университет им. академика Е. А. Букетова)

ЯЗЫКИ И ТРЕХЪЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ТРЕХЪЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

В статье рассматривается проблема развития трехязычного образования в Казахстане. Мы активно интегрируемся в мировое пространство и, параллельно с этим, развивается преподавание казахского и английского языков. Триединство языков – важный фактор общественного согласия. В статье говорится, что развитие трехязычного преподавания невозможно без подготовки основ для качественного образования: кадры, учебно-методические комплексы. В качестве примера приводится опыт работы гимназии по преподаванию не только русского, казахского и английского языков, но и французского и немецкого, как второго иностранного языка.

Ключевые слова: трехязычие, казахский язык, английский язык, полиязычие, Казахстан.

This article deals with the problem of trilingual education in our country. We actively integrate into the global community, and in parallel with this evolving teaching Kazakh and English languages. Trinity of languages – an important factor of social consensus. The article says that the development of the trilingual teaching is impossible without preparing the ground for quality education: staff, educational complexes. As an example, the experience of teaching grammar is not only Russian, Kazakh and English languages, but also French and German as a second foreign language.

Поддержка многоязычного подхода в образовании – важный фактор качественного образования. Языковая ситуация в стране значительно изменилась в последние годы. Постоянно растет статус и имидж казахского языка, увеличивается численность учащихся в школах с казахским языком обучения. В качестве примера приведем цифры того, как выросло число классов с казахским языком обучения в нашей школе за последние 4 года: 2011 г. – 1 класс, 2015 г. – 4 класса. Параллельно с этим развивается преподавание английского языка, по данным международных исследований наблюдается наличие положительной связи между уровнем владения английским языком и валовым национальным доходом на душу населения, растет число научной литературы, изданной на английском языке. Однако, как показывает статистика (Индекс владения английским языком) в прошлом году Казахстан занял всего 52 позицию из 61 возможной по уровню изучения английского языка.

Идеология триединства языков сформулирована как ответ на вызовы времени, как решение жизненной потребности общества, активно интегрирующего в глобальный мир, тем более, что по инициативе ЮНЕСКО 21 век провозглашен веком полиглотов. Наше государство приступило к реализации Концепции полиязычия в образовании, потому что оно послужит укреплению интеллектуальной и конкурентоспособной нации. Триединство языков – важный фактор общественного согласия. Многообразие культур и языков, их равное сосуществование – это безусловное достояние нашей страны, при этом эффективность триединства языков возможна при условии общепринятой идеологической основы: казахский язык – это государственный язык, русский – язык межнационального общения, английский – язык успешной интеграции в глобальную экономику. Создание равных условий для изучения казахского, английского и русского языков не означает их равных функци-

ональных нагрузок и их равного статуса. В Государственной программе развития и функционирования языков на 2011-2020 годы говорится, что цели и задачи основаны на приоритетности государственного языка как важнейшего фактора укрепления национального единства. В контексте идеологии триединства языков актуализируется вопрос эффективного внедрения полиязычного образования в школах. В Плате нации «100 конкретных шагов» 79 шаг определен как поэтапный переход на английский язык обучения в старших классах школы и вузах.

Как мы видим уже сейчас, с 2012 года казахский и английский языки преподаются с 1 класса, разработаны новые учебные программы и учебные пособия, пересматривается сама технология ведения урока.

Учитывая то, что главная цель – повышение конкурентоспособности кадров и рост экспортного потенциала образовательного сектора, можно утверждать, что реализация принципа триединства языков в нашей стране будет подниматься на качественно новый уровень.

Прежде всего, надо целенаправленно готовить квалифицированные кадры, внедрять единую систему полиязычного образования и разрабатывать научно-методические рекомендации по широкому внедрению полиязычного образования в школах. В ведущих школах уже накоплен позитивный опыт, все меры должны соответствовать принципам идеологии Государственной программы развития языков в РК на 2011-2020 годы. Повышение востребованности государственного языка, престижа его употребления, сохранение функционирования русского языка в коммуникативно-языковом пространстве, изучение английского и других языков, развитие интеллектуального потенциала страны на основе ее приобщения

к ценностям языка и культуры – все эти направления приоритетны. Реализация культурного проекта триединства языков будет ключевым элементом формирования интеллектуального потенциала нации. В этом вопросе активно участвует Ассамблея народа Казахстана.

Все государства, в которых существует политика многоязычия, исходят из национальных интересов, и Казахстану, на наш взгляд, также надо идти этим путем. При обучении учащихся естественно-научным предметам на английском языке, появится вероятность риска, что у них не будет развито научное сознание на родном языке – это не очень хорошо и способно образовать большой изъян в общественном сознании. Однако уже сейчас имеется на казахском языке очень много трудов по химии, математике, психологии, педагогике, понятных и ученым, и не ученым людям. Однако, эти народные системы знаний, к сожалению, мало используются, лежат в архивах.

На наш взгляд, при проведении такой сложной реформы, как трехязычное образование, необходимо учитывать настроения и опасения, царящие в обществе. Международные эксперты отмечают некоторые риски, а точнее они считают, что, при неверном проведении политики полиязычия, возможна фольклоризация языка – когда родной язык не интегрируется во все сферы жизни, превращается в язык разговорной речи, коротких фраз, пословиц и поговорок. Другой риск – смешение языков. Люди, обладающие двумя или более языками, порой их невольно смешивают. Затем это становится привычным делом. Так, например, в Китае введен штраф на смешение языков на ТВ и радио. Вряд ли в нашей стране нужны подобные кардинальные меры, но определенное отношение к этому выработать надо. Кроме того, знание русского или английского не должно подавлять желание говорить

на казахском языке. Следующий и возможно наиболее важный риск – преобладание экономической целесообразности над стремлением сохранения и развития государственного языка. Соседство с сильными по ресурсообеспеченности языками в любом государстве требует поддержки государственного языка.

«Любая нация – это прежде всего ее государственный язык. Сегодня много людей не казахской национальности, изучают казахский язык, родители с детского сада приучают детей говорить на языке своей Родины. Это будет сплачивать народ и создавать единое гражданство. Развитие казахского языка никогда в истории еще не знало таких масштабов и темпов. Сколько граждан не казахской национальности знают казахский язык – трудно посчитать. При этом широко используется русский язык как язык межнационального общения», – сказал Нурсултан Назарбаев в ходе XXII сессии Ассамблеи народа Казахстана «Мәңгілік Ел: одна страна – одна судьба».

По словам Президента, сегодня государство заботится о развитии языков всех этнических групп казахстанцев.

«Мы наращиваем темпы внедрения трехязычия. Это не выдумка и не пожелание, это необходимость. Уже 20 процентов казахстанцев владеют английским языком. То есть знание трех языков – это путевка в глобальную жизнь, это принцип успешности человека в жизни», – сказал он.

Как отметил Нурсултан Назарбаев, «в глобальном мире наши дети будут гражданами планеты, им придется работать везде и всюду, и они должны быть как рыба в воде в этом сложном мире».

Сторонники перехода на трёхязычное образование отмечают, что такое образование откроет для школьников доступ к большому количеству новой

информации и технологиям. Заявленные планы побуждают экспертное сообщество задуматься и о возможных последствиях реформы.

Некоторые ученые лингвисты считают, что идея введения трехязычного образования является несколько преждевременной. Преподавание на разных языках, по их мнению, не может быть эффективным, если учителя не владеют сами языками на должном уровне, не знакомы с теорией и практикой такого преподавания, а также не снабжены учебными материалами высокого качества.

Отмечается также, что скорость усвоения языков и конечный результат зависят от многих индивидуальных свойств ребенка. Образовательная политика и эффективная методика должны основываться на научных данных, а не на личном опыте. Современная языковая ситуация в Казахстане позволяет говорить о триединстве языков как о существенном факторе укрепления общественного согласия. Позитивность развития трехязычия для казахстанского сообщества возможна при условии единой политической, идеологической, культурной платформы и, как уже было сказано выше, эта платформа уже задана Президентом в разъяснении сути проекта «Триединство языков».

При этом акцент сделан на педагогической составляющей данного культурного проекта, которая в полной мере может быть обозначена как полиязычное образование. Вместе с тем, активизация полемики вокруг языковой ситуации в Казахстане в последние несколько лет связана с полиязычием, что позволяет говорить о новых гранях языкового образования. В этих условиях актуализируется проблема становления и развития полиязычного образования.

На примере развития преподавания языков в нашей школе практика показывает, что учащиеся с удовольствием из-

учают языки и имеют хорошие знания, которые они показывают в ходе срезов и на олимпиадах различного уровня. Так, например, участие в международных проектах и олимпиадах за последние 5 лет показывает качественный и количественный рост.

В 2015-16 году выросло не только число участников этих проектов, но и число победителей.

Таким образом, культурный проект «Триединство языков», предложенный

Президентом Республики Казахстан Н.А. Назарбаевым, в полной мере можно считать одной из долгосрочных стратегий развития Казахстана. Реализация данного проекта во многом обусловит становление нового поколения казахстанцев, владеющих несколькими языками, имеющих широкие возможности позитивного роста своих сущностных сил и формирования конкурентоспособности, как в профессиональной сфере, так и в личной самореализации.

Список литературы

1. Назарбаев Н. А. Новый Казахстан в новом мире // Казахстанская правда. – 2007. – № 33 (25278). – 1 марта.
2. Назарбаев Н. А. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда // Казахстанская правда. – 2012. – № 218-219. — 10 июля.
3. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011–2020 годы [Электронный ресурс]. – URL: ru.government.kz/resources/docs/doc18 (дата обращения: 9.01.17)
4. Государственная программа развития языков в Республике Казахстан на 2011–2020 годы [Электронный ресурс]. – URL: edu.gov.kz (дата обращения: 9.01.17)

УДК 372.016:811.112.2

О. Ю. Полушкина, И. В. Архипова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

О РОЛИ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Настоящая статья освещает вопрос о роли домашнего чтения при обучении иностранным языкам на факультете иностранных языков педагогического вуза.

Ключевые слова: домашнее чтение, иностранный язык, самостоятельная работа.

This article deals with the issue of teaching home reading in the foreign languages at the faculty of foreign languages of Pedagogical University.

Домашнее чтение как один из аспектов преподавания иностранного языка привлекает внимание ряда отечественных исследователей в области теории и методики преподавания иностранных языков в высшей школе (И.В. Архипова, М.А. Кудашова, С.В. Кирсанова, Н.А. Селиванова, Е.Л. Марьяновская, Н.А. Стрекалова, Т.Д. Шевченко и др.). [3; 4; 5; 6; 7].

В большинстве исследований, посвященных работе с иноязычным текстом, освещаются, как правило, отдельные

аспекты работы с аутентичным художественным произведением на практических занятиях по иностранному языку (например, обогащение словарного запаса учащихся, формирование у учащихся умений монологической речи и др.) [3; 6].

Домашнее чтение представляет своего рода синтез различных видов чтения (поискового, просмотрового и др.).

Кроме того, домашнее чтение позволяет обучить студентов языкового факультета стилистическому анализу

различных текстов иноязычной художественной литературы.

Домашнее чтение позволяет проводить комплексный функционально-стилистический анализ прочитанных художественных произведения, а именно: «функциональный анализ в плане стилистики как науки о приемах повышения эффективности воздействия на читателя и анализ дискурса в плане стилистики как науки об авторском стиле» [5].

Домашнее чтение следует рассматривать как средство развития филологического кругозора и самостоятельного филологического анализа [5].

Домашнее чтение является, кроме того, достаточно мощным инструментом реализации самостоятельной работы при обучении студентов иностранным языкам. По мнению известного исследователя Е.Л. Марьяновской, процесс домашнего чтения является одновременно процессом обучения и процессом научения [5].

Домашнее чтение, по мнению той же Е.Л. Марьяновской, является «фактором, способствующим гармоничному восприятию формы и содержания как неразрывного единства, что повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка и культуры» [5].

Домашнее чтение следует понимать как самостоятельное чтение различных видов дискурса, в связи с чем оно способствует формированию дискурсивной компетенции студентов языкового факультета.

Домашнее чтение следует рассматривать как вид самостоятельной работы студентов над иноязычным текстом. При выборе иноязычных текстов, рекомендуемых студентам для домашнего и индивидуального чтения, учитываются принцип концентрической повторяемости лексики с учетом уровня владения

языком студентами и принцип преемственности в жанре и стиле изучаемых текстов. Соответствующие задания к рекомендуемым аутентичным текстам, в том числе, иностранной художественной литературы, призваны обеспечить формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

На факультете иностранных языков домашнее чтение является важнейшим автономным аспектом обязательной учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи». Кроме того, домашнее чтение на иностранном языке преподается как самостоятельная дисциплина по выбору.

Преподаваемая на языковом факультете дисциплина «Домашнее чтение» направлена на формирование у студентов-бакалавров коммуникативной, дискурсивной и учебной компетенций.

Разработанная нами методика обучению домашнему чтению на немецком языке была апробирована на третьем курсе немецко-английского отделения факультета иностранных языков педагогического университета. В этой связи было подготовлено несколько учебно-методических пособия по домашнему чтению, предназначенных для студентов-бакалавров III курса немецко-английского отделения факультета иностранных языков педагогического вуза («Методические рекомендации по домашнему чтению на немецком языке (на материале произведений Л. Фейхтвангера и Ст. Цвейга)», «Домашнее чтение на немецком языке») [1; 2; 3].

Итак, учебная дисциплина «Домашнее чтение» играет важную роль в процессе обучения иностранным языкам на языковом факультете и направлена на формирование учебной, коммуникативной и дискурсивной компетенций.

Список литературы

1. *Архипова И. В.* Методические рекомендации по домашнему чтению на не-

мецком языке (на материале произведений Л. Фейхтвангера и Ст. Цвейга). – Новоси-

бирск: Изд. НГПУ, 2004.

2. *Архипова И. В.* Deutsche Hauslektüre: учебно-методическое пособие по домашнему чтению на немецком языке для бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль – Иностранный (немецкий) язык). – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012. – 80 с.

3. *Архипова И. В., Полушкина О. Ю.* Обучение домашнему чтению на немецком языке на языковом факультете // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2016. – № 10. – С. 135–137.

4. *Кудашова М. А.* Домашнее чтение в овладении чтением как видом речевой

деятельности // Иностранные языки в школе. – 1980. – Вып. 15. – С. 33–38.

5. *Марьяновская Е. Л.* Взаимосвязанное формирование коммуникативной и учебной компетенций при обучении домашнему чтению студентов в языковом вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2007. – 197 с.

6. *Селиванова Н. А.* Домашнее чтение важный компонент содержания обучения иностранным языкам в средней школе // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. – С. 21–26.

7. *Стрекалова М. Д.* Методика преподавания аспекта «домашнее чтение» на младших курсах языкового вуза: дис. канд. ... пед. наук. – Ярославль, 2008. – 257 с.

УДК 372.016:811.133.1*10+37.0

Л. П. Полянская, Н. А. Гаврилова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

О ПРИМЕНЕНИИ ТЕХНОЛОГИИ РКМЧП ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ

В статье описывается эксперимент по применению технологии РКМЧП (развитие критического мышления через чтение и письмо), проведенный во время педагогической практики в 10 классе школы с углубленным изучением французского языка.

Ключевые слова: технология, РКМЧП, французский язык.

The paper discusses the experimental technology 'Reading and Writing for Critical Thinking' (RWCT) implemented in the course of teaching practice in the 10th grade of the French Language Specialized School.

Развитие критического мышления становится все более перспективным направлением в современной школе. В связи с этим еще большую популярность приобретает технология РКМЧП (развитие критического мышления через чтение и письмо), применяемая по многим предметам на разных этапах обучения. Как известно, данная технология направлена на формирование навыков работы с информацией в процессе чтения и письма. Учебные занятия, которые проводятся по этой технологии, строятся в соответствии с базовой технологической цепочкой, состоящей из трех стадий (фаз): вызов – осмысление – рефлексия [2, с. 43; 4, с. 37].

На стадии вызова происходит актуа-

лизация имеющихся у ученика знаний по изучаемой теме, включаются механизмы мотивации учебной деятельности, формулируются вопросы, на которые учащимся хотелось бы получить ответы.

Вторая стадия – осмысление – направлена на получение и осмысление новой информации, систематизацию полученных сведений, на поиск ответов на вопросы, поставленные на стадии вызова. На этом этапе включаются когнитивный и коммуникативный компоненты мотивации учебной деятельности [3, с. 93]. Именно на стадии осмысления происходит непосредственная работа с текстом. Прежде всего, это чтение с маркировкой с использованием знач-

ков «v» (известная информация), «+» (новые знания), «?» (информация, требующая уточнения), а также составление различных таблиц, кластеров, схем и других графических организаторов [4, с. 51].

На стадии рефлексии возрастает роль письма. На этом этапе происходит целостное обобщение полученной информации, осуществляется ее анализ и синтез. Письмо помогает ученикам разобраться в материале, поразмышлять над прочитанным, высказать новые гипотезы, в результате чего у каждого из учащихся формируется собственное отношение к изучаемому материалу.

Нами была сделана попытка применить элементы данной технологии на уроках французского языка во время прохождения педагогической практики в 10 классе школы № 162 с углубленным изучением французского языка. На предэкспериментальном этапе был взят запланированный учителем текст «Vivre à Paris» из учебного пособия «Le français en perspective X», по которому занимались десятиклассники [1, с.49]. Данный текст был взят в «первозданном» виде, то есть таким, каким он представлен в учебнике. Более того, в качестве контроля уровня понимания текста были использованы задания, предлагаемые авторами учебника: ответить на вопросы, разделить текст на части, найти и выписать ключевые элементы, а также составить его план. В итоге урок прошел традиционно, и попытки применить некоторые приемы апробируемой технологии не увенчались успехом.

На следующем уроке при изучении темы «Conditionnel présent» мы попытались применить базовую модель технологии РКМЧП. В качестве основного приема на этом уроке был использован «бортовой журнал». Работа в целом прошла активно и продуктивно, однако нам удалось реализовать лишь две первые стадии, тогда как на реализацию

стадии рефлексии (резюмирование текста) не хватило времени.

При обобщении знаний по темам «Conditionnel présent» и «Conditionnel passé» был применен такой прием РКМЧП, как «общее – уникальное», который помог учащимся найти и выделить общие и отличительные черты при сравнении данных грамматических форм. Следует отметить, что информация на данном уроке была представлена графически на отдельных листах. Также на данном уроке впервые проводилась групповая работа с перемещением по классу, что, судя по первичной реакции учащихся, было новым для них. Именно на данном уроке впервые была замечена положительная реакция учащихся на применение новых приемов.

Поскольку графическое оформление информации было позитивно воспринято обучаемыми, то для работы с текстом «Les aéroports de Paris» было решено опробовать прием составления кластеров. Учащиеся снова работали по группам (состав которых менялся каждый урок), анализировали прочитанную часть текста на предмет ключевых слов, словосочетаний, предложений и представляли данную информацию на предложенных им листах. Также при работе с данным текстом учащиеся должны были составить 3 «тонких» и 3 «толстых» вопроса. Как показала практика, наиболее трудным для учащихся оказалось последнее задание – составление «толстых» вопросов, требующих выражения собственного мнения по обсуждаемой проблеме, абстрагирования от информации, представленной в тексте, и составления собственного высказывания на основании прочитанного.

Изучение теоретического материала по теме «Participe présent» осуществлялось в ходе чтения с остановками, то есть учащиеся читали текст небольшими частями, обсуждали его (при необходимости – переводили), а также делали по-

метки и задавали свои вопросы. Последний пункт также вызвал затруднения.

Работа с текстом по теме «Gérondif» была проведена по следующей схеме: в начале урока учащиеся сами составили список вопросов, на которые необходимо было найти ответы в ходе чтения. Вопросы были поделены между группами. После прочтения текста последовала дискуссия, в ходе которой обучаемые делились своими вариантами ответов на поставленные ранее вопросы.

При изучении материала по теме «Le texte narratif» учащиеся заполняли таблицу «ЗУХ» (Знаю – Узнал – Хочу узнать), состоящую из трех колонок соответственно (Je sais que – L'information nouvelle – Reste à discuter). В первую колонку вносилась уже известная информация по изучаемой теме, во вторую – информация, ранее неизвестная обучаемым, и в третью – вопросы, ответы на которые не были даны в тексте, однако учащимся хотелось бы уточнить эту информацию самостоятельно. При проведении данного урока проблемы возникли при заполнении последней колонки.

В ходе нашего эксперимента было отмечено, что приемы, требующие «пассивной» работы с текстом, то есть чтение и заполнение таблиц, составление вопросов по содержанию текста, обсуждение материала «с места», приводили к снижению активности учащихся и уменьшению концентрации внимания на содержании материала. Абсолютно противоположная ситуация возникала на уроках, в ходе которых необходимо было представить информацию графически. Именно поэтому при работе с текстом по теме «Le commentaire oral» было решено на стадии осмысления использовать кластеры. Также данный прием был использован в ходе внеклассного мероприятия, посвященного праздникам Франции.

Подводя итоги проведенного эксперимента, можно сказать, что одним

из главных преимуществ применения технологии РКМЧП стало формирование коммуникативной компетенции учащихся. Во время уроков в рамках РКМЧП абсолютно все без исключения участники учебного процесса имели возможность высказаться, при этом упор делался на суть высказывания, а не на его оформление. Безусловно, ошибки, совершаемые учащимися во время монологического высказывания, исправлялись учителем–практикантом, однако внимание главным образом было сосредоточено на содержании услышанного. Из данного положения вытекает такое важное преимущество данной технологии, как преодоление языкового барьера на уроках иностранного языка, отсутствие страха допустить неточность в употреблении той или иной языковой единицы.

Среди плюсов можно также выделить такие особенности, как вовлеченность в учебный процесс, активную позицию на уроках. Учитель был своего рода направляющим, организатором учебного процесса. Однако новые знания учащиеся «добывали» самостоятельно, в ходе осознанной работы с текстом, творческой интерпретации новой информации, а также в ходе участия в обсуждении. Такое положение учителя по отношению к обучаемым создавало атмосферу сотрудничества, взаимодействия, а также снимало напряжение во время уроков.

В то же время, в ходе эксперимента были выявлены некоторые проблемы в применении технологии развития критического мышления через чтение и письмо, связанные с ограниченным использованием ее в традиционной школьной методике. Одной из проблем было то, что обучение приемам РКМЧП проводилось в основном на уроках французского языка. Думается, что трудности, возникающие у учащихся при составлении так называемых

«толстых» вопросов, предполагающих развернутый ответ, при выражении собственного мнения или аргументированной собственной позиции по затрагиваемой проблеме, объясняются тем, что данные умения не были в достаточной мере сформированы на родном языке, следовательно, учащиеся затруднялись проделывать подобное и на иностранном языке.

Следующая проблема была связана со временем, отведенным на проведение урока. Дело в том, что зачастую 45 минут не хватало для реализации всех трех стадий урока согласно апробируемой технологии. В связи с этим, приемы последней стадии – стадии рефлексии – чаще всего приходилось переносить на домашнее задание. Говоря о недостатке времени, нельзя не упомянуть тот факт, что иногда и сами учащиеся уделяли графическому оформлению информации большую часть урока. Нами было подмечено, что время от времени ученики воспринимали приемы технологии РКМЧП как увлекательную игру, как способ расслабиться, отойти от традиционных форм урока и как способ реализовать свой творческий потенциал. В такие моменты приходилось возвращать учащихся к теме урока, делая замечания и форсируя процесс творческой интерпретации информации.

Последней и, пожалуй, самой весомой была проблема объективного оценивания продукта творческой деятельности учащихся. Школьная система предполагает выставление отметок в журнал по возможности на каждом занятии. Однако в рамках технологии РКМЧП результатом работы на некоторых уроках были различные таблицы, кластеры, схемы, рисунки и т.д., составленные в результате групповой работы.

В таком случае приходилось унифицировать оценку для всех без исключения учащихся. Данная проблема была частично решена с помощью технологии портфолио.

Технология портфолио активно использовалась в ходе нашего эксперимента. В течение всего периода совместной работы учащиеся собирали предложенные и переработанные тексты в свои портфолио. Это позволило им, во-первых, систематизировать изученный материал, поскольку расположенные в определенном порядке, они смогли увидеть некую логику в изучении того или иного аспекта (в данном случае – изучение сослагательного наклонения и неличных форм глагола). Во-вторых, технология портфолио облегчает процесс подготовки к контрольным и проверочным работам, так как весь материал находится в определенном месте в беспрепятственном доступе. В-третьих, портфолио – материальный показатель объема проделанной работы. Визуализация результатов работы повышает мотивацию к дальнейшему изучению иностранного языка. Не стоит также забывать, что данная технология – это еще и способ проведения итогового контроля по тому или иному материалу. Педагогу данная технология предоставляет возможность проследить общую логику курса, а также при необходимости – скорректировать содержание материала.

Подводя итоги эксперимента, можно сказать, что преимуществ было выявлено значительно больше, чем проблем, что дает основание судить об успешности применения технологии РКМЧП при обучении французскому языку учащихся 10-го класса школы с углубленным изучением данного языка.

Список литературы

1. Бубнова Г. И., Тарасова А. Н., Лонэ Э. Французский язык: учебник для X класса

школ с углубленным изучением французского языка. – М.: Просвещение, 2002. – 191 с.

2. *Загашев И. О., Заир-Бек С. И.* Критическое мышление: технология развития: пособие для учителя. – СПб.: Альянс “Дельта”, 2003. – 296 с.

3. *Зорькина О. С.* Взаимосвязь характеристик мотивации изучения иностранного языка и уровня лингвистических способностей студентов // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания

иностранного языка: материалы Международной научно-практической интернет-конференции (1–28 февраля 2013 г.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 92–100.

4. *Муштавинская И. В.* Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учебно-методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2013. – 144 с.

УДК 378.046.4

К. В. Раубо

(Новосибирский государственный педагогический университет)

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматривается специфика преподавания китайского языка как иностранного для специалистов, имеющих профессию. Выделяется ряд проблем, характерных для методики преподавания китайского языка как иностранного в КНР и России.

Ключевые слова: китайский язык, иностранный язык, КНР, УМК.

The article raises the problem of teaching Chinese language as foreign to experts who already have main profession. It also touches upon the problems and differences in methods and techniques of teaching Chinese as foreign in the People's Republic of China and Russia.

Главной особенностью современного геополитического сотрудничества между Россией и КНР является тесная связь в рамках социально-экономических отношений. Ввиду данного фактора появляется необходимость в межкультурном дискурсе, что в свою очередь делает актуальной проблему изучения китайского языка в Российской Федерации. Основными сферами китайско-российского партнерства (исключая военный сегмент) являются легкая, тяжелая и химическая промышленность, медицина, сфера финансов, инвестиций и экономики, энергетическая и энергоресурсная сферы, сфера высоких технологий, а также сфера образования и др.

Однако необходимо отметить, что в российских ВУЗах в основном ведется подготовка специалистов по китайской филологии, а также культуре и истории Китая. Что не отвечает кадровому спросу на рынке труда. Соответственно, возникает необходимость разработки

системы подготовки и повешения квалификации кадров в области делового китайского языка (по отраслям). Данная отрасль системы дополнительного образования в данный момент уже находится в состоянии формирования, однако значительно отстает от аналогичных систем подготовки корейского и японского языков. Это связано, в первую очередь, с сравнительно коротким периодом сотрудничества между РФ и КНР. Здесь необходимо отметить, что речь идет о социо-культурных и экономических отношениях, которые получили интенсивное развитие лишь в течении пары последних десятилетий. Хотя программа «культурного обмена» между СССР и КНР, в рамках которой были организованы стажировки студентов и преподавателей, начала свою работу уже в середине 80-х годов XX века. [1, 155]

В последнее время в ведущих китайских ВУЗах ведется разработка учебно-

методических комплексов для изучения китайского языка как иностранного. Главная особенность данных комплексов заключается в изучении китайского языка непосредственно в Китае, что подразумевает полное погружение в языковую среду. Все подобные УМК имеют схожую структуру, а именно универсальный характер содержания учебников и учебных пособий, не учитывающий особенности профессионального профиля подготовки специалистов; ориентированность на менталитет обучающихся из таких стран, как Великобритания, США, Япония, Корея. Отсюда вытекает основной минус китайского подхода в разработке учебно-методических комплексов – большая часть качественных пособий и курсов создана для англо-говорящего населения, а также для обучающихся из Японии и Кореи.

Что касается российского подхода к созданию учебно-методических комплексов для изучения китайского языка как иностранного, на деле представлены в основном вышеупомянутые китайские учебно-методические комплексы с переводом словарной и методической части, но без дополнительных доработок. Данные УМК используются при подготовке как обучающихся ВУЗов, так и для обучающихся на курсах повышения квалификации без дифференциации и расстановки акцентов на профиль обучающихся. [3, 23]

По результатам контент-анализа отечественной учебной литературы, можно сделать следующие выводы:

- значительная часть учебников и учебных пособий, изданных в РФ, являются переработками или переводами иностранной учебной литературы;
- содержание обучения китайскому языку, представленное в вышеуказанных УМК и учебной литературе, ориентировано на продолжительные сроки;
- содержание учебно-методических комплексов не учитывает узкой специ-

фики организации учебного процесса в таких образовательных структурах, как курсы иностранных языков.

Анализ деятельности курсов китайского языка, а также сферы заочного образования, целевой аудиторией которых являются в основном специалисты, работающие в различных профессиональных областях, выявил ряд проблем:

- нехватка преподавательских кадров;
- несоответствие содержания обучения образовательным запросам обучающихся;
- отсутствием методик обучения, учитывающих специфику взрослого контингента обучающихся.

Данные проблемы создают дополнительные сложности в организации и реализации обучения заинтересованных специалистов. Таким образом, можно сделать вывод, что в системе преподавания китайского языка на территории Российской Федерации необходимо провести оптимизацию содержания учебно-методических комплексов. Под оптимизацией содержания обучения подразумевается научно-обоснованный отбор и организация содержания обучения, отвечающие каждому виду обучения китайскому языку как иностранному. [4, 115]

В связи этим, особое внимание необходимо уделить узкоспециализированным курсам повышения квалификации.

Для эффективной работы курсов повышения квалификации по обучению китайского языка специалистов разных профилей необходимо учитывать следующие аспекты:

- профиль профессиональной подготовки обучающегося;
- статус и должность обучающегося;
- круг вероятных деловых связей обучающегося;
- необходимая профессиональная лексика;
- культурные особенности КНР;

– особенности делового, профессионального и бытового общения в рамках кросс-культурной коммуникации;

– культурно-этические особенности и норм взаимодействия специалистов по данному профилю (в зависимости от целевой аудитории).

Стоит обратить особое внимание на специфику работы со взрослыми обучающимися, а именно:

– взрослые обучающиеся, как правило, избирательно подходят к вопросу отбора содержания обучения, ориентируясь на личные представления о ценности изучаемого материала;

– взрослые обучающиеся имеют особое отношение к предлагаемым способам, формам и методам обучения, основанное на личном опыте и зачастую устоявшихся особенностях характера;

– основной проблемой во время работы со взрослыми обучающимися является неосознаваемые психологические барьеры. Несмотря на общую высокую мотивацию, обучающиеся зачастую не готовы преодолевать трудности овладения иностранным языком, что вызывает внутренний дискомфорт, который мо-

жет подкрепляться негативным опытом изучения других иностранных языков;

– особое внимание стоит уделить возрастному усилению влияния психофизиологических (ухудшение памяти, зрения, усталость, деловые заботы и т.д.) факторов на способность взрослого обучаемого эффективно вливаться в процесс изучения иностранного языка.

Помимо всех вышеперечисленных пунктов существует еще целый ряд аспектов, которые непосредственно связаны с проблемой изучения китайского языка как иностранного в Российской Федерации. Эти проблемы касаются методического и организационно-педагогического сопровождения обучающихся, что обуславливает необходимость разработки и совершенствования методического обеспечения процесса обучения, а именно создание учебно-методических комплексов, учебных пособий и методических пособий для преподавателей, соответствующих требованиям оптимизации учебного процесса и ориентированных непосредственно на обучающихся конкретного профессионального профиля.

Список литературы

1. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения. (Методологические и теоретические основы оптимизации обучения). – М.: Наука, 1977. – 256 с.

2. *Есаулов И. В.* Оптимизация содержания обучения китайскому языку на языковых курсах: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.05.2009). – СПб., 2009. – 30 с.

3. *Китайгородская Г. А.* Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Наука, 1986. – 175 с.

4. *Леднев В. С.* Содержание образова-

ния: сущность, структура, перспективы. – 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.

5. *Лернер И. Я.* Проблемное обучение. – М.: Наука, 1974. – 186 с.

6. *Матюшкин М. А.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.

7. *Сунь Децзин.* Исследование китайской лексики для иностранцев и её преподавания. – Пекин: Изд-во Коммерческой Прессы, 2006. – 255 с.

УДК 43-2+830(092)

Е. А. Рекичинская

(МБОУ гимназия № 3 в Академгородке)

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНИКОВ К УСПЕШНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОГРАММЫ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА

Статья посвящена вопросу подготовки старших школьников к межкультурной коммуникации через реализацию разработанной автором программы элективного курса для обучающихся 9–11 классов «Межкультурная коммуникация для школьников», которая может быть использована в любой образовательной организации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, курс, школьник, общение.

The article is devoted to the preparation of high school students to intercultural communications through the implementation developed by the author of the elective course program for students in grades 9-11 «Intercultural Communication for schoolchildren», which can be used in any educational organization.

Появление в учебных планах дисциплины – межкультурной коммуникации – обусловлено необходимостью подготовить учащихся к эффективному функционированию в сложных условиях современного мира.

Курс по межкультурной коммуникации позволяет реализовать стратегию инвариантного и вариативного образования, предложенную Министерством образования и науки. Акцент сделан на самостоятельный подход к поиску и осмыслению материала, особое место занимает развитие творческих способностей и навыков исследовательской работы.

Предмет курса – межкультурная коммуникация как целостный объект исследования во всех аспектах (социальных, цивилизационных, этнопсихологических и др.)

Цель курса: Ознакомить школьников 9-11х классов с современными представлениями о межкультурной коммуникации и возможностями овладения ее умениями и навыками.

Формулируя цели обучения курса, возможно выделить три блока задач: получение знаний (как общекультурных, так и культурно специфических); формирование навыков и умений; изме-

нение установок и оценок.

Задачи курса: изучить материал о природе и процессах межкультурной коммуникации; раскрыть значение межкультурной коммуникации, ее роли во внутрисоссийских и общемировых процессах; рассмотреть проблемы и трудности, возникающие в ходе общения и взаимодействия носителей различающихся культур и освоить стратегии преодоления этих проблем; развить культурную восприимчивость, способность к правильной интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения в различных культурах; сформировать практические навыки и умения в общении с представителями других культур.

В результате изучения курса школьники смогут ориентироваться в вопросах межкультурной коммуникации, составят представление о путях налаживания продуктивной коммуникации и получают практические навыки и умения как вести себя в реальных ситуациях межкультурной коммуникации с представителями других культур.

Методология курса – проблемное изложение материала в междисциплинарном пространстве. *Основные подходы,* использованные в курсе – социокуль-

турный, личностно-деятельностный, коммуникативно-ориентированный и интегративный. *Объем курса* составляет 68 часов (11 лекций, 13 семинаров, 15 практических занятий, 14 ч. – поисковая групповая и индивидуальная работа в форме проектной деятельности, 8 ч. – тренинги, 2 ч. – круглый стол, 5 ч. – творческая работа (подготовка и защита рефератов).

Основные *методологические принципы*, которые планируется использовать в русле концепции диалога культур: способствование формированию и развитию у школьников интереса и уважения к культурам народов нашей планеты, стремления к пониманию наиболее важных, специфических и общих характеристик этих культур, понимания их сходства и различий; воспитание стремления к миру, согласию, добрососедству, умения проявлять терпимость и доброжелательность ко всем людям, независимо от их расы, национальности, вероисповедания, личных качеств, уважения к культуре, языку, обычаям, традициям, религиозным канонам других этнических групп; наряду с формированием у выпускников ценностей и навыков диалоговой стратегии межнационального и межличностного общения, вместе с тем, развитие у них национального самосознания, способности к осмыслению исторических, духовных, социальных истоков и оснований собственного национального менталитета, развитие исторической памяти, патриотических чувств.

В качестве *методических* предполагаются следующие *принципы*: отход от дидактизма, упор на развитие мотивации к изучению языков как средства транскультурного общения; расширение информационной базы учащихся за счет изучений не только особенностей быта, культурных традиций, но и обогащения новыми идеями, жизненными ценностями и моделями поведения; рас-

ширение перечня форм организации учебной, внеклассной, воспитательной работы; использование форм, актуализирующих культурологический поиск и обнаружение общего и специфического; анализ особенностей нашей собственной культуры, осознание в известной степени ограниченности нашего образа жизни и необходимости его развития, обогащения в ходе общения с культурами других народов; сравнение специфики и особенностей не только восточного и западного быта и поведения, искусства, науки и бизнеса, но и мировоззрения, ценностей.

Учитывая, что данный курс по своему характеру ориентирован в значительной мере на прикладной аспект, предполагается наряду с сообщением некоторого комплекса знаний формировать и совершенствовать следующие *умения*: Усматривать взаимосвязь между отдельными компонентами определенной культуры; Активно и по возможности успешно взаимодействовать с представителями иной культуры в условиях и кооперативного и некооперативного общения; Сопоставлять различные культуры по единым основаниям с тем, чтобы осознанно строить конструктивное взаимодействие между представителями различных лингвокультур; Адаптировать свою коммуникативную деятельность к культурным особенностям того социума, в котором человеку приходится действовать в тот или иной момент; Сознательно избегать конфликтных ситуаций, обусловленных культурными различиями, расхождениями в ценностных ориентациях социумов; Строить свое сообщение на неродном языке согласно коммуникативным стратегиям, свойственным неродной культуре; Адекватно интерпретировать информацию, закодированную невербальными кодами, передаваемую при межкультурном общении представителями «чужой» культуры, а также иные

умения.

Курс призван также способствовать развитию следующих **навыков**:

– Интерпретировать тот или иной факт/предмет/явление, принадлежащие другой культуре, в системе, актуальной именно для соответствующей культуры;

– Вычленять атрибуты иной культуры независимо от способа кодирования информации и канала ее передачи;

– Отличать признаки, универсальные для всех культур, от признаков, свойственных одной, конкретной культуре;

– Интерпретировать влияние социальных стереотипов на деятельность коммуникантов при межкультурном общении;

– Распознавать и истолковывать негативный коммуникативный результат при при идио- и интеркультурном общении;

– Комплексно и многофакторно анализировать взаимодействие вербальных и невербальных способов кодирования внеязыковой реальности;

– Видеть родство материальной и духовной культур определенного народа в синхронии и диахронии и др.

В содержании курса выделены следующие блоки: Общетеоретический материал по межкультурной коммуникации; Характеристика стран мира: особенности культуры и национального характера; Язык и межкультурная коммуникация; Телекоммуникации и межкультурная коммуникация.

Выбор данных блоков объясняется стремлением показать школьникам широкий спектр вопросов, связанных с межкультурной коммуникацией; особое внимание уделить практическим аспектам межкультурной коммуникации; научить осуществлять межкультурную коммуникацию в виртуальном и реальном общении со сверстниками школ мира через работу в телекоммуникационных проектах, форумах, международных конференциях и семинарах iEARN (Международная образовательная и ресурсная сеть [http:// www.iearn.org](http://www.iearn.org)).

Таблица 1

**Примерная тематика, формы занятий и распределение часов элективного курса:
«Межкультурная коммуникация для школьников»**

Содержание	Форма занятия	Часы
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1. Диалог культур в современном мире	лекция	1
2. Влияние культуры. Проблема чужеродности культуры и этноцентризм	лекция семинар	1 1
3. Понятие коммуникации и её роль в концепции культуры. Эффективность коммуникации и факторы, влияющие на нее.	лекция практическое занятие	1 1
4. Межкультурная коммуникация. Элементы коммуникации в контексте межкультурной коммуникации	лекция семинар	1 1
5. Психологические основы межкультурной коммуникации	семинар-мастерская	1
6. Процесс социальной категоризации и стереотипизации	семинар практическое занятие	1 1
7. Категоризация культуры по Э. Холлу: концепция «культурной грамматики»	семинар практическое занятие	1 1

1	2	3
8. Категоризация культуры по Г. Хофстеде: концепция «ментальных программ»	семинар практическое занятие	1 1
9. Аккультурация	практикум	1
10. Культурный шок в процессе освоения чужой культуры	семинар практическое занятие	1 2
11. Модель освоения чужой культуры М. Беннета	семинар	2
12. Русскоязычный мир и его особенности	лекция реферат	2 1
13. Франкоязычный мир и его культурные константы	лекция реферат	1 1
14. Немецкоязычный мир и его культурное наследие	лекция реферат	1
15. Мир восточной культуры	лекция реферат	2 2
16. Язык и межкультурная коммуникация. Эквивалентность слов и реалий	лекция семинар	1 2
17. Роль лексики и грамматики в формировании личности и национального характера	семинар	2
18. Значение души в разных культурах. Текст и национальный характер	практическое занятие	2
19. Телекоммуникации и межкультурная коммуникация. Интернет	практическое занятие	2
20. Телекоммуникационный проект, его организация	практическое занятие	2 инд.кон- сультации в течение года
21. Участие в телекоммуникационных проектах iEARN. Координирование телекоммуникационных проектов.	практическое занятие	2 самост. работа в те- чение года
22. Индивидуальные и групповые работы по подготовке рефератов по теме «Особенности стран с точки зрения межкультурной коммуникации»	проектная работа	4
23. Индивидуальные и групповые работы по проектам iEARN (на иностранных языках)	проектная работа	10
24. Рефлексия по итогам работы курса	круглый стол	2
25. Формирование готовности школьников к межкультурному взаимодействию	тренинги	8 в течение года

Список литературы

1. Габдулхаков Р. Р. Общепедагогический развивающий потенциал концепции диалога культур и языков. Межкультурная коммуникация // К проблеме формирования толерантных языков личности в системе вузовского и школьного лингвистического образования.

материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Часть 1. – Уфа, 2001. – С. 73–80.

2. *Гришаева Л. И.* Предмет дисциплины «Введение в теорию межкультурной коммуникации» // Вестник ВГУ.

Серия Гуманитарные науки. – 2003. – № 1. – С. 95–106.

3. *Царькова В. Б.* Диалог культур: путь от идеи до практики // Копелевские чтения – 1999. Россия и Германия: диалог культур. – Липецк, 2000. – С. 30–35.

УДК 37:81'243(574)

G. B. Sarbalakova, Zh. B. Khajayeva, Z. E. Tompiyeva

(Academician E. A. Buketov Karaganda State University)

THE PROBLEM OF MULTILINGUAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

Статья раскрывает значимость знание языка и культуры родного народа. Приобщение к ценностям мировой культуры – изучение языков – как один из факторов развития образовательной системы Казахстана. Полиязычное образование постепенно внедряется в систему образования Казахстана.

Ключевые слова: многоязычие, Казахстан, полиязычие, иностранный язык, культура.

The article reveals the importance of knowledge of the language and culture of the native people, to attach to the values of world culture – language learning as a factor in the development of educational system of Kazakhstan is gradually introducing multilingual education.

The 21st century is age of people who determines to be more prosperous, developed, goal seeking, hard workers in all spheres of life. Learning languages is the first task to open new world of appealing opportunities. Nowadays the term “Multilinguism” is very trendy in Kazakhstan, implementing of multilingual education in our education system is a prevailed to the world. It has several definitions, but the most leading term is “the use of several languages within a given social community (especially the state); individual intake (group of people) for multiple languages, each of which is selected according to the specific situation of communication” [1].

The problem of contemporary language situation in Kazakhstan is reflected in the The Address of President of the Republic of Kazakhstan N. Nazarbayev to the people of Kazakhstan “New Kazakhstan in the new world” in 2009. Where in order to ensure the competitiveness of the country and its citizens proposed phased implementation of the cultural project “Trinity of languages”, according to which we need

to develop three languages: Kazakh as the state language, Russian as an international communication and English language as the language of successful integration into the global economy. Decree of the President approved the state program of development and functioning of languages in the Republic of Kazakhstan for 2011–2020 years. The state program of development of languages will be implemented in three phases. In the first phase, designed for 2011-2013, expected to conduct a series of measures aimed at improving the regulatory and methodological base for further functioning and development of languages. In the second phase, which will be in the 2014-2016 years, the planned implementation of a set of practical measures for the implementation of new technologies and methods in the study and use of the state language, as well as the preservation of linguistic diversity. The third stage – 2017-2020 years – the result will be achieved through consolidation of system monitoring the degree of relevance of the state language in all spheres of public life,

the quality of its proper application and the level of ownership in the further preservation of the positions of other languages. Because of the program share of the adult population owning state language, will be in 2014 – 20%, 2017 – 80%, 2020 – 95%. Part of Kazakh people speak Russian; by the year 2020 will be at least 90%. The proportion of the population of the republic, English speaking, 2014 will be equal to 10%, by 2017 – 15%, 2020 – 20%. Proportion of the population owns three languages (Moldovan, Russian and English), 2014 – 10%, 2017 – 12% by 2020 – up to 15% [2]. In 2013/2014 academic year – from 2.5 million to 1.7 million students in schools of the republic were taught in the Kazakh language, 808.6 thousand - Russian, 98.3 in other languages [3].

Trilingual education is not contrary to the Constitution, while the mandatory trilingualism does not meet the constitutional standard of the language. Rule of languages enshrined in Article 7 of the Constitution of the Republic of Kazakhstan in 1995: “1. In the Republic of Kazakhstan government is Kazakh language. 2. In state institutions and local authorities on an equal basis with Kazakh Russian language is used officially. “

The program “Trinity of languages” needs careful sociolinguistic analysis; necessary scientific foundation for an educational language program in accordance with the proposal of President Nursultan Nazarbayev on the study of three languages: Kazakh as the state, Russian as a language of international communication, English as the language of the world economy, ie as a foreign language. For in this case – it is the language of experts, rather than mandatory language [4].

The future of our multinational state – is today’s children: preschoolers and schoolchildren. And they are tomorrow’s personal and professional competence laid today. What tools and techniques necessary to effectively form in children, adolescents, qualities that will help them find a wor-

thy place in the world community, to feel confident in any professional activity, to become a person, bright, independent – an issue that worries us.

A necessary condition for successful entry of the child in the modern world is the introduction of multilingualism and foundations megaculture in the educational process.

It became popular early foreign language learning, acknowledged its effectiveness and positive impact on the child’s personality. With the development of intercultural cooperation and means of international communication has increased the value of practical language skills, increased focus on international requirements for the level of language proficiency.

One of the most important conditions for successful language development – the organization and ensuring the stable operation of the full system of language training, which is an integral part of the general culture of society. The program documents of the Republic of Kazakhstan (Article 93 of the Constitution of the Republic of Kazakhstan, the State program of education development until 2010, the Law “On languages in the Republic of Kazakhstan”) are defined strategic goals and objectives of language development in our country in the long term, the main directions and mechanisms for their implementation [5].

On the need for polylingual mastery of the State, Russian, native and one of the European languages – and the President constantly reminds: “I personally for that in our country know Kazakh and Russian. As for the Kazakhs, they speak both languages. Therefore, the problem lies in the fact that other peoples mastered the Kazakh language as the state – it will work for mutual understanding.

I think that would be a boon for Kazakhstan possession and English that would only elevate us all. I am sure that someday we will live to see such a wonderful time when we can no interpreters to communi-

cate with the whole world” [6].

The school curriculum included as full subjects of the second and even third languages. In the changed conditions are increasingly felt the need to master several languages and, as a consequence, an increasing number of educational, seeking to offer the educational market demand services. Significantly increased interest in students and their parents to bilingual education, which resulted in the emergence of language schools. In general, Kazakhstan more than 43% of students learning English as a second foreign language, German – more than 58.4%, France – 18.8% more. Every teacher who is at least one year or a semester teaching FL-2 and FL-3, without being an expert in this area, noticed the ease with which students master the linguistic phenomena that bring a lot of problems students – bilingualism. The huge possibility of accelerating the learning process, high motivation of students, due to, among other things, that the intensity and success of training multilingual education cannot be explained purely pragmatic, utilitarian reasons [7, 63].

For many years, recruitment is holding in Kazakh, Russian and English, a language that allows you to create an environment in which and through which a child can socialize and assert themselves. In order to quality for teaching – educational process and the formation of professional competence of teachers, teacher – acmeology education department purposeful work to improve the training of teachers, forms of which are varied: the exchange rate re-training, the desire for technologizing training – educational process, initiating teachers in the development of the author’s programs. Enrichment teachers with new knowledge, the dissemination of best teaching experience, contributes to the development of effective methods of organizing and carrying out urban theoretical and practical workshops, communication in the educational network established on the basis of a single

municipal educational portal [7, 69]. At the present stage of development of our society, when the inevitable redistribution of values, and everywhere there are numerous cultural communication, huge bets made on the achievement of intercultural dialogue, the main component of which is cultural understanding. Our society is inevitable when there is a redistribution of values, and everywhere there is numerous cultural communications, huge bets made on the achievement of intercultural dialogue, the main component of which is cultural understanding. Education experts believe that the development of a dialogue based on mutual understanding, depends to some extent on foreign language education. This concept is fundamentally different from the traditional “teaching foreign languages.”

A man capable of leading the dialogue of cultures, must be not only linguistic competence, but also, above all, cultural, moral and spiritual. This is the purpose of education [8, 45].

The process of multilingual education in schools and universities, and the subject – its scientific and methodological support, which includes four main blocks, determines the object of research: CMD disciplines; educational technology; staffing; sociolinguistic monitoring. One of the jobs offered to students as an independent work, can be a description of schemes related to the basic concepts of pedagogy. The next task offered to students as an independent work, can be a description of schemes related to the basic concepts of pedagogy. This activity develops logical thinking in students, helping to consciously remember the relationship of participants of the educational process and its main purpose. Since this description can be made both in writing and orally, therefore, it is aimed at the development of language skills. A new type of work may be preparing essay on the proposed theme and its protection in a foreign language. The text of the abstract can be in the native language of the stu-

dent, but to protect it will need to summarize its content in a foreign language. This task is developing written language of the student, his analytical thinking, the ability to separate the important from the unimportant. During the implementation of the protection of the essay, students not only listen, but also to prepare questions on the

subject, therefore, we realize this goal, the development of listening skills and speech.

Raises the problem of the multicultural education will serve is definitely the engine of innovation work, positive changes in the school and university systems will contribute to the creation of new educational opportunities.

Список литературы

1. Great Soviet Encyclopedia: Linguistics, 1999.
2. *Aitov V. F.* Problem-project approach to the formation of foreign language professional competence of students (for example, non-language faculties of pedagogical universities): abstr. dis. ... Doctor. ped. Sciences. – St. Petersburg, 2007. – 48 p.
3. The data of the statistics Agency of Kazakhstan
4. Плюсы и минусы «триединства языков» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.qazaquni.kz/?p=13986> (дата обращения: 15.12.16)
5. The Constitution of the Republic of Kazakhstan.
6. The Law of the Republic of Kazakhstan “On Education” dated 07.06.1999 № 389. – Almaty: Lawyer, 2007.
7. Kunanbayev S. S. Modern foreign language education: methodology and theory. – Almaty: Edelweiss, 2005.
8. *Alefirenko N. F.* Modern problems of the science of language. – M.: Science, 2005.

УДК 372.881.111.1

А. А. Сибирцева, Е. А. Костина

(Новосибирский государственный педагогический университет)

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ НА СТАРШЕЙ ШКОЛЬНОЙ СТУПЕНИ

На современном этапе развития общества требуются качественно новые профессиональные специалисты, характеризующиеся как глубокими умениями непосредственно в своей области, так и независимостью суждений и высоким уровнем коммуникативных умений, применимых в любой сфере профессиональной деятельности, будь то выступление на конференции или общение с иностранными коллегами. Для их подготовки необходимы новые приемы в обучении, позволяющие сделать акцент на развитии коммуникативного умения. Применение этих приемов обеспечивает успешную коммуникацию на любом уровне выполнения социальной роли.

Ключевые слова: иностранный язык, общение, обучение, коммуникация, монологическая речь.

The present stage of social development requires qualitatively new professionals, having deep skills directly in their field, as well as the independence of judgment and a high level of communication skills that are applicable in any area of professional activity, whether it is a speech at a conference or communication with foreign colleagues. It requires new methods of training, allowing to focus on the development of communication skills. Application of these methods ensures successful communication at any level of fulfillment of social roles.

В связи с развитием средств массовой коммуникации и научно-техническим прогрессом, а также всесторонним рас-

ширением культурных, политических, экономических связей, особую значимость приобретает знание иностранно-

го языка в качестве средства общения.

Однако в процессе обучения иностранному языку нередко приходится сталкиваться с неспособностью даже старшего школьника к созданию самостоятельного оригинального продукта: как то, сделать сообщение, состоящее из нескольких связанных между собой фраз. Чаще всего высказывания учащихся либо принимают форму односложных ответов на вопросы учителя, либо чисто формального перечисления каких-либо событий и фактов. Монологическая речь же, являясь процессом продуктивным, требует от учащегося построения высказывания, соответствующего определенной ситуации общения и умения высказывать и аргументировать свою точку зрения, доносить ее до слушателей, что, в свою очередь, является сложной методической задачей и требует от учителя использования нестандартных приемов обучения, имеющих коммуникативную направленность. Особенно это справедливо по отношению к профильным классам, где упор обучения делается на создание прочных узкоспециальных основ и становление будущих специалистов в выбранной для освоения области.

Г.В. Рогова определяет монолог как форму устного связного высказывания, изложения мыслей одним лицом. Это активный и произвольный, а зачастую спонтанный вид речи, обусловленный необходимостью говорящего в высказывании на определенную тему. Кроме того, это организованный вид речи, предполагающий умение в программировании не только отдельного высказывания или предложения, но и всего сообщения в целом, избирательном пользовании языковыми средствами адекватно коммуникативному намерению, а также некоторыми неязыковыми коммуникативными средствами выражения мысли (например, интонацией). [4]

Особое внимание при обучении мо-

нологической речи в профильных классах обращается на профессионально ориентированный регистр речи, который и называется «язык для специальных целей».

Работы в данной области тесно связаны с развитием коммуникативного подхода в обучении, целью которого является ориентирование учащегося на выполнение определенной социальной роли.

В соответствии с Федеральным компонентом государственного образовательного стандарта, на старшей ступени полной средней школы вводится двухуровневая подготовка школьников. Учебный план предполагает стандартизацию двух уровней преподавания основных учебных предметов: базисного и профильного, а также включение в компонент образовательного учреждения элективных курсов, которые учащийся может выбрать в соответствии со своим профилем обучения. Введение профильного обучения способствует созданию образовательного пространства, обеспечивающего условия для успешной социализации выпускников в обществе и подготовки к профессии.

Содержание учебной дисциплины «Английский язык» делится на основное, изучаемое вне зависимости от профиля, и профессионально направленное, предназначенное для освоения профессий и специальностей профилей классов.

Профессионально ориентированное содержание имеет своей целью формирование коммуникативной компетенции в выбранной профессиональной сфере, а также освоение, повторение и закрепление грамматических и лексических структур, которые наиболее часто используются в деловой и профессиональной речи. [3]

Профильное обучение осуществляется с использованием проблемного стиля изложения учебного материала, прове-

дения самостоятельных научных исследований, написания рефератов и эссе, что не только развивает мыслительные способности учеников и пробуждает познавательный интерес, но и создает прочный фундамент для самостоятельного выбора будущей деятельности и продолжения образования в данной сфере.

Целенаправленное обучение языку выдвинуло на первый план обучающегося, на которого должно быть ориентировано преподавание. Тот функциональный контекст, в котором предстоит реализоваться полученным знаниям, определяет не только приемы и методы преподавания, но и содержание обучения. Естественно, встает вопрос о разработке учебных материалов, что предполагает отбор преимущественно тех языковых средств, которые необходимы для приобретения навыков использования языка в данной сфере человеческой деятельности, а также организацию тематического материала, соответствующего данной коммуникативной задаче.

“Язык для специальных целей” изучается как явление неоднородное с функционально-стилистической точки зрения. В первую очередь внимание ученых обратилось на лексику как наиболее “информативную”, семантически нагруженную часть языка.

Учащиеся, изучая специальные предметы, выбранные в качестве элективных курсов для определенного профиля, а также читая рекомендованную к курсам литературу, в том числе и на иностранных языках, самостоятельно и достаточно легко усваивают денотативный аппарат своей науки [1].

Работа по совершенствованию навыков устной речи может проходить либо на основе текстов учебника, либо при изучении устных тем. Мы для своего исследования выбрали первый путь развития монологической речи. Для успешного обучения монологическому

высказыванию считаем целесообразным использование следующих приемов, уже успешно апробированных на практике.

На дотекстовом этапе представляется необходимым использование упражнений на прогнозирование и расширение основной мысли и содержания представленного текста, семантизацию новых лексических единиц, ответы на вопросы или проведение опроса самими учащимися по предполагаемому содержанию текста. На текстовом этапе считаем необходимыми упражнения в умении ориентации в тексте; выделении, расширении, сокращении основной мысли абзаца; выделении базисных предложений, служащих опорой монологического высказывания; восстановлению ситуации из текста по заданной фразе; умении аргументирования и доказательства своего отношения к чему-либо. В содержании послетекстового этапа должны превалировать упражнения с коммуникативной направленностью: ответы на вопросы по содержанию и проверка понимания текста, высказывания с опорой на сюжетную картину, фронтальное обсуждение темы, высказывание своего мнения по вопросу или утверждению, написание эссе на заданную тему, подготовка доклада или сообщения по теме; упражнения творческого характера, такие, как придумывание альтернативного окончания рассказа, перевоплощение в исторических личностей и попытка воссоздания описанной ситуации с разных сторон. Особенно следует отметить использование дебатов, в которых учащиеся приобретают опыт работы в команде, выделении лидера и умении грамотно и аргументировано донести свою точку зрения.

К сожалению, мы имели опыт убедиться в том, что даже специальные учебники, ориентированные на профессиональное обучение, не предо-

ставляют полного достаточного набора упражнений, направленных именно на развитие узкоспециальных коммуникативных умений и творческого мышления. Поэтому выбор приемов для раз-

вития коммуникативной компетенции учащихся зачастую полностью ложится на плечи преподавателя, и именно от него будет зависеть степень развития желаемых навыков.

Список литературы

1. Глуценко Г. Б. Отбор текстового материала при обучении профессионально ориентированному языку. – г. Запорожье: КПУ, 2012.
2. Забросаева И. А., Конурбаев М. Э. От LSP до специализированного дискурса: исторический срез. – М., 2014.

3. Федеральный компонент государственного образовательного стандарта общего образования. – М., 2004.
4. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 2004.

УДК: 37.026.7

О. А. Склёмина, Е. А. Костина

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ПРОТИВОРЕЧИЯ В КЛЮЧЕВЫХ ЦЕЛЯХ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА МЛАДШИМ ШКОЛЬНИКАМ С РДА

В статье рассматриваются противоречия в ключевых целях методики преподавания английского языка младшим школьникам с ранним детским аутизмом. Вследствие масштабной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные школы инклюзивное образование становится приоритетным вопросом современного образования, однако единый подход в обучении детей нормы и детей с РДА иностранному языку в рамках инклюзивной группы не всегда сообразен из-за противоречий в основополагающих вопросах.

Ключевые слова: иностранный язык, английский язык, младшие школьники, аутизм, РДА, ОВЗ.

The article is devoted to contradictions in the key purposes of teaching primary-school children with autism English as a foreign language. Although the role of inclusive education becomes a priority of modern education, the main approaches in teaching students without SEN are not always corresponding to the ones with SEN. As a result it creates a fundamental contradiction in teaching methods to both groups of students.

На сегодняшний день в свете новых образовательных стандартов и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учебные учреждения проблема отсутствия технологий и методик, в том числе и по обучению иностранному языку детей с ранним детским аутизмом (РДА), стоит очень остро.

Инклюзивные общеобразовательные учреждения должны обеспечить благоприятные условия развития не только для детей нормы, но и для детей с ОВЗ, а в частности, для группы младших

школьников с РДА. Переход к инклюзивному образованию предполагает обеспечение учащихся с ОВЗ доступной образовательной средой для обучения в рамках стандартизированной программы с объективно минимальными изменениями, составленными в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссией в соответствии с особенностями здоровья учащегося, в том числе и для группы младших школьников с РДА. Однако основные цели некоторых дисциплин идут вразрез с особенностями

развития некоторых групп ОВЗ. Так, например, одной из ключевых целей обучения иностранному языку является развитие иноязычной коммуникативной компетенции, тем не менее, данная цель, в отличие от развития памяти, не может являться основополагающей для группы младших школьников с РДА, в связи с особенностью развития речи, в том числе и родной речи, у детей с расстройствами аутистического спектра.

Нарушения речевого развития являются одним из наиболее важных признаков аутизма. Освоение даже родного языка – весьма затруднительный процесс для ребенка с РДА. Не редко дети с расстройствами аутистического спектра начинают говорить или подавать хоть какие-то признаки речи гораздо позже детей нормы, не говоря уже о возможности вести диалог с помощью мимики или жестикюляции [2].

Самой большой трудностью при работе с детьми с РДА при обучении иностранному языку является характерная для всех групп расстройств аутистического спектра задержка и нарушение речевого развития, а именно, нарушение коммуникативной функции учащегося. В условиях коррекционного образования из-за сложности в обучении родному языку обучение иностранному откладывается на неопределенный срок (у каждого ребенка с РДА по-своему), и иностранный язык преподается индивидуально, либо иностранному языку не обучают вообще. Важно отметить, что отсутствие речи дети с аутизмом даже не пытаются компенсировать жестами рук или мимикой в отличии, например, от детей с задержкой речевого развития, но без нарушений общения. Часто речь детей с РДА представляет собой серию монологов, а в диалогической речи, если она сформирована, присутствуют бессмысленные, необдуманные повторения неуместных, услышанных где-то ранее фраз или слов.

Такие повторения называют эхолалии. Для устной речи также характерно отсутствие обращений или просьб, а также уклонение от прямых ответов на заданные им вопросы. Часто наблюдают нарушения в интонациях, ритме речи, употребление слов с неправильным ударением [3]. Все особенности в развитии устной речи, так или иначе, отражаются на развитии письменной речи.

С раннего детства у детей с РДА отмечаются определенные особенности в развитии психических функций. Дети с аутизмом часто обладают хорошей механической памятью, и это создает хорошие условия для восприятия лексико-грамматического материала, но при этом у детей с РДА зачастую возникают трудности в создании логических связей, информация принимается шаблонно, в том контексте, в котором она была преподнесена.

Дети с данной категорией ОВЗ легко запоминают стихи или клише, но строго следят за их точным, единообразным воспроизведением и не терпят несоответствий с оригинальным, запомнившимся им контекстом [3].

Непроизвольная слуховая или зрительная память на логические схемы, знаки и таблицы также свойственна детям с расстройством аутистического спектра. Так, грамматический материал, формулы будут восприниматься лучше в виде наглядных схем или таблиц. Произвольное логическое запоминание формируется в зависимости от интересов ребенка и его способности к развитию целенаправленной мотивации на запоминание.

Несмотря на фундаментальное значение данных противоречий в методике преподавания иностранного языка, их можно рассматривать как основополагающий двигатель ее развития. Данное противоречие может быть рассмотрено с точки зрения амбивалентного подхода.

Амбивалентный подход – это модель

комплексного подхода, реализуемая при исследовании феномена противоречивых тенденций человека как индивида, личности и субъекта деятельности. Амбивалентность определяет две валентности (значимости) в одном объекте. Эти валентности не существуют обособленно друг от друга. Напротив, их противоречия характеризуются взаимосвязанностью и взаимозависимостью [1]. Основополагающими противоречиями цели обучения иностранного языка младших школьников с расстройствами аутистического спектра являются следующее валентности: сохранение коммуникативной компетенции как ключевой компетенции при обучении иностранному языку без учета специфики развития речи детей с РДА или вытеснение коммуникативной компетенции, оставляя развитие памяти, учитывая развитие психических функций детей с РДА.

Изменение цели обучения иностранному языку требует внедрения большего количества методик и разработок по проблеме исследования, отсюда возникает вопрос о целесообразности ее изменения. Данный шаг предполагает полное изменение структуры дисциплины в целом, а значит, и обуславливает недостаток методических и теоретических трудов, посвящённых обучению школьников с РДА английскому языку, как на индивидуальной основе, так

и в рамках инклюзивной группы, что вызывает необходимость в определении трудностей при обучении иностранному языку школьников с РДА. Однако сохранение оригинальной цели обучения иностранному языку не применимо к ученикам с расстройствами аутистического спектра в виду ранее указанного.

Применение амбивалентного подхода позволяет ответить на один из самых важных вопросов по проблеме обучения младших школьников с ранним детским аутизмом иностранному языку о целесообразности самого обучения. Эффективное обучение возможно при изменении цели обучения в целом, в противном случае существующие сегодня цели идут вразрез с особенностями развития детей данной группы ОВЗ. Таким образом, остро стоят три проблемы. Во-первых, необходимость модернизации системы подготовки студентов к работе с учащимися с ОВЗ в рамках инклюзивной группы, во-вторых, переквалификация или повышение квалификации практикующих специалистов общеобразовательных школ, в-третьих, необходимость разработки педагогических рекомендаций. Что касается готовности учителей английского языка к работе с учениками с РДА, отсутствие рекомендаций и технологий обучения является злободневной проблемой современной методики преподавания английского языка.

Список литературы

1. Андриенко Е. В. Профессиональное педагогическое образование и развитие личности учителя: учебное пособие. – Новосибирск: НГПУ, 2001. – 148 с.
2. Морозова С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектоло-

га. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 176 с.

3. Староверова М. С., Кузнецова О. И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы. Практические материалы для психологов и родителей: пособие для психологов и педагогов. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 143 с.

УДК 372.881.1

Ж. С. Соболева*(Новосибирский государственный педагогический университет)***РЕАЛИЗАЦИЯ КЛАСТЕРНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

В статье рассмотрены такие понятия как кластер и кластерный подход. Анализируется сущность и результативность кластерного подхода в системе образования. Рассматривается возможность применения кластерного подхода в рамках непрерывного обучения китайскому языку.

Ключевые слова: кластер, кластерный подход, непрерывное обучение, китайский язык, образование.

The article considers such concepts as cluster and cluster approach. Analyzed the nature and impact of the cluster approach in the education system. The possibility of applying the cluster approach in the framework of lifelong learning the Chinese language.

В условиях современной глобализации общества значительно возрастает социальный и дидактический статус китайского языка. Соответственно, направления поисков в данной сфере лингвистического образования продиктованы необходимостью инновационных изменений российского образования в целом и высшего иноязычного образования в частности.

Государственная политика в области модернизации образования, а именно ее основные положения нашли отражение в законе «Об образовании в Российской Федерации», где отмечается важность создания сложных интегрированных образовательных систем. В сфере современного лингвистического образования, создание сложных интегрированных образовательных систем диктует необходимость изменений существующей стратегии организационно-содержательной деятельности образовательных учреждений: переход от индивидуально ориентированной к совместно-разделенной деятельности. Такого рода деятельность должна обеспечивать решение разноплановых образовательных задач. Применяя данную стратегию можно получить качественные изменения в составляющих интегрированную систему компонентах и структуре многоуровневого образова-

ния, в результате которых она приобретет новые свойства и характеристики, в совокупности обуславливающие новый результат – повышение качества лингвистического образования, в частности китайского языка.

Данная стратегия обретает сегодня особый смысл – необходимо объединение и координация работы организаций разноуровневого образования (школьного, высшего, дополнительного). В связи с этим в качестве первостепенной встает задача поиска оптимальных методологических подходов создания и функционирования сложных интегрированных образовательных систем.

В педагогической науке «подход» трактуется как «ориентация педагога, побуждающая к использованию определенной совокупности взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности» [7, с. 83], позволяющая реализовать современные научные достижения и технологические возможности в обучении.

Дальнейшие перспективы развития отечественного образования такие ученые как С.В. Данилов, А.В. Кирпичникова, Г.В. Мухаметзянова, Т.Н. Савченко, А.В. Смирнов и др. связывают с кластерным подходом и разработкой методологии его реализации при формировании содержания всех уровней

образования.

Г.В. Мухаметзянова понимает кластер как «совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли». Основными отличительными чертами отраслевого научно-образовательного кластера, по мнению автора, являются: интеграция образования с наукой и производством, а также создание специальных условий для обучения специалистов с различным уровнем профессиональной подготовки [4, с. 144].

Такого понимания кластера придерживается и А.В. Кирпичникова отмечая, что «кластерный подход, позволяет выстраивать систему сотрудничества, партнерства, в которой на основе добровольности и социальной этики интегрируются цели, интересы, деятельность и ресурсы образовательных учреждений со всеми субъектами рынка труда, его социальными институтами, а также территориальными органами управления» [3, с. 23].

В работе С.В. Данилова рассмотрен пример реализации кластерного подхода в региональной системе образования. Проанализировав структуру программы развития инновационных процессов в образовательных организациях, автор пришел к выводу об эффективности регионального образовательного кластера как фактора развития системы образования, функционирование которого способно привести к улучшению качества и конкурентоспособности региона [2, с. 208].

Кластеризация формирует связи, гарантирующие целостность образовательных систем и образовательных процессов, что делает их устойчивыми и развивающимися [8, с. 78].

По мнению Т.Н. Савченко, кластерный подход позволяет свести «множество характеристик к небольшому ряду

обобщающих итогов, выражающему действительно существенное для явления» [5, с. 71].

Анализ вышеуказанных исследований показал широкое освещение проблемы создания образовательных кластеров и их влияние на развитие качества профессионального образования в регионах.

Необходимость объединения содержания образования и образовательных процессов в кластеры обусловлена интеграционными процессами, которые возникают в сфере образования. Возникающий содержательный и образовательный кластер является, по мнению большинства авторов, инновационной формой развития образовательных учреждений, обеспечивающих развитие компетенций студентов, отвечающих требованиям социального заказа.

По мнению А.В. Смирнова, «достижение цели непрерывного образования в обществе возможно только в кластерной среде». Формирование и развитие кластеров в образовательной среде понимается автором как важное конкурентное преимущество развития региона.

В последние десятилетия формирование кластеров стало неотъемлемой частью государственной политики в области развития образования, в 2009 году В.В. Путин официально объявил о необходимости реализации кластерного подхода в подготовке профессиональных кадров. Распоряжением Правительства РФ от 30 июля 2009 г. № 1073-р была утверждена Программа создания и развития ФГОУ ВПО «МИСиС» на 2009-2017 гг. «Целью данной программы является формирование инновационного образовательного учреждения высшего профессионального образования, которое смогло бы осуществлять подготовку специалистов с высшим образованием всех уровней, а также проводить научные исследования и разработки мирового класса и вносить, таким образом, значитель-

ный вклад в развитие системообразующих отраслей экономики, науки и образования России» [1, с. 71].

Также можно наблюдать успешные примеры реализации кластерной программы в различных регионах России. Так, например, в Татарстанской республике есть образовательные кластеры, включающие в себя ВУЗы, колледжи, училища, институты *повышения квалификации и профессиональной переподготовки*, лаборатории, школы, PR агентства и т.д.

Кластерный подход к обучению является сравнительно новым в педагогике. Его внедрение требует подготовки высококвалифицированных специалистов, единого информационно-методического пространства, предусматривает организацию взаимодействия школ, высших учебных заведений, а также учреждений, предоставляющих дополнительное образование.

Целью реализации кластерного подхода является обеспечение непрерывного и эффективного обучения китайскому языку, а также преемственности методологии между средним и высшим уровнем образования. Взаимодействие между субъектами кластера должно осуществляться в рамках решения задачи совместно-разделенной деятельности. Деятельность всех субъектов кластера должна быть подчинена одной общей стратегии, реализации единых принципов, методов и приемов обучения, разработке и реализации совместных проектов.

В рамках совместной деятельности могут быть осуществлены следующие

мероприятия: во-первых, разработка образовательных концепций, программ, учебных планов, принципов, методов и приемов, методических семинаров, направленных на консолидацию совместной деятельности; во-вторых, проведение анализа эффективности разработанных образовательных программ и возможности их дальнейшего использования; в-третьих, создание единого информационно-образовательного пространства, в котором будет возможно не только обсуждение новых методических разработок, но и трансляция личного опыта.

Разделенная деятельность субъектов кластера может быть реализована следующим образом: обеспечение материально-технической базы для реализации проектов; реализация образовательных программ, принципов и методов в процессе обучения; участие в формировании заказа на образовательные услуги в соответствии с актуальными потребностями учащихся и педагогов.

Таким образом, реализация кластерного подхода в процессе непрерывного обучения китайскому языку позволит решить проблему систематизации накопленных знаний и материалов, путем создания единого информационного поля, а также приведет к появлению высококвалифицированных специалистов, работающих в направлении одной стратегической цели на условиях взаимовыгодного сотрудничества. Появятся эффективные механизмы взаимодействия и координации совместной работы между школой, вузом и учреждениями дополнительного образования.

Список литературы

1. Гортышов Ю. Ф., Дегтярев Г. Л. КГТУ им. А. Н. Туполева: итоги реализации инновационной образовательной программы // Высшее образование в России. – 2009. – № 5. – С. 70–71.

2. Данилов С. В., Вершинин В. Н. Образовательные инновации в регионе: история,

современное состояние, содержание: монография. – Ульяновск: УИПКПРО, 2015. – 208 с.

3. Киртичникова А. В. Развитие компетенций в сфере местного самоуправления у студентов на основе кластерного подхода: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – СПб.,

2014. – 23 с.

4. Мухаметзянова Г. В., Пугачева Н. Б. Кластерный подход к управлению профессиональным образованием. – Казань: ИПП ПО РАО, 2007. – 144 с.

5. Савченко Т. Н. Применение методов кластерного анализа для обработки данных психологических исследований // Экспериментальная психология. – 2010. – № 2. – С. 67–86.

6. Смирнов А. В. Образовательные

кластеры и инновационное обучение в вузе: монография. – Казань: МОиН РТ, 2010. – 92 с.

7. Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.

8. Чистобаева А. Ю. Комбинация методологических подходов в подготовке будущих педагогов к профессиональному общению // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 74–80.

УДК 372.881.1

Ж. С. Соболева, К. В. Раубо

(Новосибирский государственный педагогический университет)

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье проанализированы такие понятия, как лингвокультурология, лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам и лингвокультурема. Рассматривается эффективность лингвокультурологического подхода в процессе формирования лингвокультурологической компетенции у будущих учителей китайского языка.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвокультурологический подход, китайский язык, культура.

In article analyzed such concepts as cultural linguistics, linguoculturological approach of training in foreign languages and a linguocultureme. Efficiency of linguoculturological approach in the course of forming of linguoculturological competence at future teachers of Chinese is considered.

В настоящее время наметившаяся тенденция гуманитаризации образования диктует необходимость рассмотрения образования в контексте культуры. В области лингвометодической подготовки учителей иностранного языка данная тенденция обнаруживает себя в признании того факта, что овладение иноязычной речью есть, прежде всего, познание иной культуры, овладение социокультурным опытом.

В условиях глобализации общества возрастает потребность в специалистах, способных эффективно реализовывать процесс межкультурной коммуникации, что предполагает формирование лингвокультурологической компетенции у обучаемых. В настоящее время лингвокультурологическая компетенция является обязательной составляющей

любой образовательной программы по иностранному языку. Однако методика обучения китайскому языку как аспекту иноязычной культуры в педагогических вузах разработана еще недостаточно.

В процессе формирования лингвокультурологической компетенции проблема обучения языку вторична, основой данного процесса является изучение языка через призму культуры, язык является не столько целью, сколько инструментом для достижения цели – изучение особенностей иноязычной культуры.

Изучение китайского языка неразрывно связано с культурой и историей Китая, знание культурных особенностей представителей различных наций крайне необходимо для осуществления успешной коммуникации. Многие сло-

ва и понятия просто невозможно объяснить, прежде не раскрыв культурологические особенности этого феномена. Поэтому вопрос о формировании лингвокультурологической компетенции у будущих специалистов является актуальным в методике обучения китайскому языку.

Комплексная разработка лингвокультурологии как научной дисциплины связана с трудами отечественных авторов В. В. Воробьева, В. А. Масловой, В. В. Красных и др.

В работе В.В. Воробьева, лингвокультурология рассматривается как комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления, это система норм и общечеловеческих ценностей [1, с. 36].

В то же время, В. А. Маслова определяет лингвокультурологию как «отрасль лингвистики, возникшую на стыке лингвистики и культурологии» [4, с. 9]. Автор выделяет лингвокультурологию как гуманитарную дисциплину или интегративную область знаний, занимающуюся изучением особенностей языка и проявлением в языковых процессах материальной и духовной культур, а также являющую собой результаты исследований в области языкознания и культурологии.

По мнению В.В. Красных лингвокультурология – дисциплина, занимающаяся изучением проявлений и отражений культуры в языке, связанная с непосредственным рассмотрением картины мира и языкового сознания носителей языка [3, с. 12].

Нельзя не согласиться с О.Л. Дигиной

в том, что опора на теоретические основы лингвокультурологии, внедрение в учебный процесс данных этой науки привело к формированию лингвокультурологического подхода, который определяется в методике как «один из наиболее эффективных подходов, нацеленных на формирование и совершенствование навыков и умений осуществления межкультурного общения путем изучения иностранного языка как феномена культуры» [2, с. 101].

М.А. Суворова отмечает, что основой лингвокультурологического подхода является акцентирование внимания на работе с культурными единицами текста – лингвокультуремами, что наиболее эффективно способствует формированию лингвокультурологической компетенции [5, с. 54].

Понятие «лингвокультурема» было впервые введено одним из основоположников лингвокультурологии как науки В. В. Волковым, по мнению автора лингвокультурема представляет собой «особую единицу, включающую сегменты не только языка (языкового значения), но и культуры (внеязыкового культурного смысла), репрезентируемые соответствующим знаком». Лингвокультурема, как отмечает исследователь, является основной единицей лингвокультурологического подхода, имеющей более сложную структуру, чем слово, включающей в себя не только само понятие, но и культурный смысл («культурную среду») [1, с. 32].

Проведенный анализ вышеуказанных исследований показал широкое освещение и глубокую степень изученности лингвокультурологического подхода в обучении иностранным языкам. Однако вышеуказанными авторами обозначен ряд нераскрытых проблем в рамках данного подхода – одной из которых, является проблема разработанности критериев отбора фрагментов культурологического знания, а также тематиче-

ского содержания этих фрагментов.

И.А. Черкас предлагает следующие критерии отбора культурологического материала:

- наличие культурной и страноведческой ценности способствующей формированию лингвокультурологической компетенции у будущих учителей иностранного языка;

- соответствие современному социокультурному пространству носителей языка;

- содержание наиболее типичных характеристик и элементов культуры общества;

- тематическое содержание культурологических блоков, соответствующих программе обучения;

- функциональность фоновых знаний – использование лексических единиц и норм этикета, соответствующих этому культурологическому блоку [6, с. 231].

Вместе с тем, И.В. Тарасова считает, что основным критерием отбора лингвокультурологического материала является «готовность» учащихся к восприятию сведений о культуре страны изучаемого языка. Под «готовностью» автор понимает согласие и желание обучающихся заниматься изучением лингвострановедческих материалов [7].

В рамках предложенной системы критериев отбора лингвокультурологического материала уточняется, что любая образовательная программа не дает четкого перечня тем для изучения, поэтому большинство преподавателей самостоятельно определяют содержание культурологических блоков, исходя из собственных представлений о наиболее актуальных политических, социальных и культурных вопросах изучаемого общества.

Обобщая вопросы отбора критериев лингвокультурологического материала при обучении китайскому языку на основе предлагаемого подхода, можно выделить основополагающие темы, отражающие современные явления и важные сферы жизни изучаемого общества, необходимые для формирования лингвокультурологической компетенции у будущих учителей китайского языка: семья и дом; Коммунистическая партия Китая; китайские традиционные праздники и их соотношение с восточным календарем; этикет и нормы поведения в китайском обществе; религии и этические учения Китая; китайская народная медицина; традиционные виды искусства.

Выбор фрагмента культуры или культурологические материалы вообще могут варьироваться в зависимости от цели обучения или предпочтений конкретного педагога.

Таким образом, можно сделать вывод, что лингвокультурологический подход в обучении является одним из самых универсальных и наиболее эффективных подходов, нацеленный на формирование и совершенствование навыков и умений осуществления межкультурной коммуникации посредством изучения иностранного языка как феномена культуры. Реализация лингвокультурологического подхода в обучении китайскому языку позволяет не только сформировать лингвокультурологическую компетенцию, но и помогает будущим специалистам представить наиболее полную картину социокультурного пространства, посредством изучения как языкового, так и внеязыкового содержания выбранных культурологических тем на изучаемом языке.

Список литературы

1. Воробьев В. В. Лингвокультурология: теория и методы. – М., 1997. – 32 с.

2. Дигина О. Л. Влияние лингвокульту-

рологического подхода на формирование межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку // *Lingua mobilis*. –

2009. – № 4 (18). – С. 99–105.

3. *Красных В. В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. – М., 2002. – 12 с.

4. *Маслова В. А.* Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2001. – 9 с.

5. *Суворова М. А.* Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам студентов старших курсов языкового вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 54 с.

6. *Черкасс И. А.* Критерий отбора содер-

жания социокультурного компонента в преподавании иностранных языков // Россия и Запад: Диалог культур: материалы II международной конференции 28–30 ноября 1995. – М., 1996. – С. 229–235.

7. *Тарасова И. В.* Лингвострановедение: критерии отбора лингвокультурологического материала // [электронный ресурс] Электронный журнал. – 2013. – Т. 9, Вып. 3. – URL: <http://ext.spb.ru/site/2742-2013-04-15-16-58-43.html> (дата обращения 29.01.2017).

УДК 378.147.88+372.881.1

Р. И. Телешова, Л. Н. Кретова, И. В. Архипова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

О РОЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассмотрены вопросы организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка. Самостоятельная работа рассматривается как фактор развития познавательной деятельности студента и формирования их профессиональной компетентности.

Ключевые слова: самостоятельная работа, иностранный язык, проект, познавательная деятельность.

The article dwells upon the question of organization students independent work while studying a foreign language. Independent work is considered as a factor of development of students' cognitive activity and formation of their professional competence.

Анализ тенденций модернизации высшего профессионального образования в России и изучение специфики европейского пространства высшего образования в процессе длительного сотрудничества с зарубежными преподавателями и студентами позволяют выделить принципиальные изменения в организации образовательного процесса: сокращение учебных часов на контактную работу преподавателя и студента и увеличение доли самостоятельной работы студентов.

Современные цели высшего образования предъявляют новые требования к высшей школе: необходимость подготовки специалиста международного уровня, обладающего сформированными профессиональными компетенция-

ми и способного адаптироваться в потоке быстро меняющейся информации. Изменение приоритетов в области языковой политики, в том числе и в рамках Совета Европы, перенос акцента на самостоятельную работу побуждают преподавателей к реорганизации системы самостоятельной работы в вузе, к поиску адекватных технологий управления самостоятельной работы обучаемых.

Федеральный государственный образовательный стандарт реализует компетентностную модель образования, что предполагает формирование компетенций как профессионального, так и личностного характера и обуславливает необходимость совершенствования тех элементов учебного процесса, которые позволяют максимально инди-

видуализировать и активизировать процесс обучения, тем самым управляя его качеством. Именно поэтому одним из важных элементов учебного процесса выступает самостоятельная работа обучающихся.

Многозначность термина «самостоятельная работа студентов» связан с разноплановостью подходов к рассматриваемому явлению. Так, в работах Ю.К. Бабанского самостоятельная работа понимается как метод организации и осуществления учебно-познавательной деятельности [11], в работах Б.П. Есипова [12] она рассматривается как составная и специфическая часть процесса обучения, как форма организации учебного процесса. В ряде исследований методического плана самостоятельная работа рассматривается как вид учебной деятельности и средство вовлечения в самостоятельную познавательную и практическую деятельность одновременно.

Широкий и узкий подходы к определению термина «самостоятельная работа» связаны с подходами авторов: одни рассматривают самостоятельную работу как деятельность в целом, включающую самоорганизацию, самоконтроль и самоуправление; другие – как форму, противопоставленную урочным и аудиторным видам деятельности, но также связанную с процессом получения знаний. Как форма учебного познания представлена самостоятельная работа в исследованиях П.И. Пидкасистого. Преимуществом работ П.И. Пидкасистого является рассмотрение самостоятельной работы с позиции ученика и учителя: для обучающегося это вид познавательной деятельности, для обучающего – средство педагогического руководства [6, с. 150].

С дидактической точки зрения самостоятельная работа и – шире самостоятельная деятельность – позволяет в функциональном аспекте достигать

цели деятельности и одновременно выполнять функцию управления этой деятельностью. Это позволяет наполнить самостоятельную работу предметным содержанием, которое осознается обучающимися как непосредственная цель учебного действия.

Основной проблемой при определении самостоятельной работы студентов является обобщенный характер предлагаемых определений, безотносительно к изучаемому предмету. Именно поэтому мы сочли необходимым рассмотреть специфику организации самостоятельной работы студентов на факультете иностранных языков.

Трактовка самостоятельной работы по иностранному языку в методической литературе отличается по ряду признаков: самостоятельная работа по иностранному языку понимается как форма организации учебно-речевой деятельности студентов, расценивается как средство организации и управления коммуникативно-познавательной деятельностью обучающихся, может пониматься как индивидуальная работа по усвоению, тренировке, применению, творческому использованию знаний, овладению языковой и коммуникативной компетенциями и так далее.

С функциональной точки зрения самостоятельная работа по иностранным языкам расценивается как резерв, позволяющий при определенных условиях повысить эффективность учебного процесса, как средство индивидуализации обучения иностранному языку, как средство формирования познавательной самостоятельности и активности при овладении языком.

Под самостоятельной работой мы понимаем познавательную деятельность студента, контролируруемую им самим и управляемую преподавателем. Важность и необходимость самостоятельной работы студентов давно доказана преподавателями-практиками и исследова-

телями, однако реальная ее организация остается весьма актуальной проблемой. Эффективность организации самостоятельной работы зависит от успешного сотрудничества двух взаимодействующих агентов, преподавателя и студента. Самостоятельная работа, рассматриваемая как важнейший компонент учебных планов, является целесообразной, если она направлена на развитие личности обучаемых. Объем самостоятельной работы студентов определяется государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования. Планируемый объем составляет 30 и более процентов от учебной нагрузки студентов, что требует методического и организационного обеспечения данного вида деятельности.

Следует отметить кросс-культурную значимость самостоятельной работы студентов, поскольку именно этот вид взаимодействия стал актуальным в последнее время. Исследователи Р.И. Телешова, Е.А. Костина, Л.Н. Кретьова, А.В. Цепкова и Т. Г. Везиров отмечают, что участие в кросс-культурном диалоге помогает выявить различные проблемы, связанные с адекватной передачей смысла при общении с представителями разных культур [8]. Это позволяет предложить в качестве самостоятельной деятельности студентам сравнительные кросс-культурные исследования международных ценностей, что может помочь в осуществлении успешного кросс-культурного диалога.

Результативность самостоятельной работы повышается, если студент может выступить в качестве создателя «личностного образовательного продукта» [4]. В практике преподавания иностранного языка личностными образовательными продуктами могут рассматриваться творческие проекты.

Мы используем проектную деятельность на заключительных занятиях по тому или иному тематическому раз-

делу дисциплины. В рамках страноведения студенты разрабатывают следующие проекты: банки тематической лексики лингвострановедческой направленности; глоссарии безэквивалентной лексики для названия явлений, специфических для данной страны, ее общественного устройства, культуры, географии; информационно-исследовательские проекты («Культурные традиции», «Система образования», «Великие люди»). На занятиях по практике устной и письменной речи под руководством преподавателя студенты разрабатывают следующие творческие проекты: написание сценария фильма о факультете/ университете; разработка буклета о зарубежном вузе; социологические проекты «Культурные стереотипы», «Учитель/ преподаватель XXI века» и др.

Проекты могут носить междисциплинарный характер. Примером такой работы может быть коллективная работа студентов в рамках подготовки к стажировке в зарубежном вузе или центре. Студенческий коллективный проект включает несколько тематических разделов:

- культурно-историческая специфика региона (города);
- языковые особенности региона (например, лексические и фонетические особенности французского языка в Провансе или Эльзасе);
- культурные стереотипы и их преодоление в межкультурной коммуникации;
- культура поведения в стране изучаемого языка и др.

Для успешного общения студентам предлагается ознакомиться с тематическим словарем по теме «Диалог культур» [7].

Творческие проекты, разработанные студентами индивидуально или коллективно по разным учебным дисциплинам, являются составными компонентами Языкового портфеля студента,

содержащего результаты его учебно-познавательной деятельности. Познавательная активность оказывает большое влияние на качество овладения иностранным языком и культурой и выступает в качестве основного стимула развития «индивидуальной картины мира» студента.

В качестве материала для самостоятельной работы студентов (в т.ч. над проектами) целесообразно рекомендовать различные учебно-методические пособия (электронные и др.), а также Интернет-ресурсы [1; 9; 10].

Формирование лингвистической компетенции будущего учителя иностранного языка успешно осуществляется в процессе выполнения самостоятельной работы на основе электронного учебно-методического обеспечения самостоятельной работы студентов, показателями эффективности которого являются: мотивация к выполнению самостоятельных работ с использованием электронных учебно-методических пособий, продуктивный характер учебных заданий, и умения самостоятельного выполнения различных заданий [3].

Электронное учебно-методическое обеспечение способствует повышению качества самостоятельной работы будущего учителя иностранного языка при наличии соответствующих педагогических условий выполнения самостоятельной работы. Таковыми являются личностно-деятельностный характер самостоятельной работы студентов, применение информационно-коммуникационных технологий, а также внедрение модульно-рейтинговой системы организации самостоятельной работы [3].

В практике преподавания иностранного языка нами используются специально созданные электронные учебно-методические пособия [9; 10],

призванные повысить качество самостоятельной работы студентов при изучении иностранных языков.

Современные Интернет-ресурсы также могут быть успешно использованы в качестве дидактической основы для самостоятельного обучения иностранному языку. Процесс информатизации образовательного пространства побуждают преподавателя использовать методы активного обучения, инновационные методики использования информационно-коммуникативных технологий. Сайты и блоги, разработанные носителями языка, помогают повысить заинтересованность и мотивированность студентов при изучении иностранного языка. Многие преподаватели активно используют в своей профессиональной деятельности персональные сайты, позволяющие объединить разнообразные информационно-коммуникативные технологии и способствующие, таким образом, интенсификации самостоятельной работы [6].

Самостоятельная работа является неотъемлемой частью профессиональной подготовки компетентного специалиста, так как в структуру профессиональной компетентности входит профессиональная самореализация, которая подразумевает дальнейшее непрерывное самообразование и самосовершенствование. Практическая реализация самостоятельной работы на основе специально созданных пособий (электронных и др.), а также Интернет-ресурсов дает свои позитивные результаты.

Итак, самостоятельная работа студентов играет важную роль в процессе изучения иностранных языков в педагогическом вузе и призвана стать основой подготовки современных педагогов к их дальнейшей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. *Архипова И. В.* Deutsch plus Landeskunde: учебно-методическое пособие для высших учебных заведений по направлению «Педагогическое образование»: доп. УМО вузов РФ. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 205 с.
2. *Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учебное пособие по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»: рек. УМО вузов РФ. – М.: Академия, 2010. – 192 с.
3. *Макарова Т. С.* Электронное учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы будущих учителей иностранного языка: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2009.
4. *Сысоев П. В.* Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. – 2013. – № 10. – С. 90–97.
5. *Пидкасистый П. И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М., 1980. – 150 с.
6. *Телешова Р. И.* Использование персонального сайта преподавателя в процессе обучения французскому языку // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы Международной научно-практической интернет-конференции (1–28 февраля 2013 г.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 117–122.
7. *Телешова Р. И.* Анри Труайя: диалог двух культур = Henri Troyat: dialogue de deux cultures: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – 150 с.
8. *Kostina E. A., Kretova L. N., Teleshova R. I., Tsepikova A. V., Vezirov T. G.* Universal Human Values: Cross-Cultural Comparative Analysis // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Т. 214. – С. 1019–1028.
9. *Архипова И. В.* Hochschulwesen in Deutschland [Электронный ресурс]: электронное учебно-методическое пособие / сост. И. В. Архипова; Новосиб. гос. пед. ун-т, Ин-т открытого дистанционного образования. Новосибирск: НГПУ, 2016. – URL: <https://lib.nspu.ru/views/library/64482/web.php> (дата обращения 07.02.2017).
10. *Архипова И. В.* Landeskunde [Электронный ресурс]: электронное учебно-методическое пособие / сост. И. В. Архипова; Новосиб. гос. пед. ун-т, Ин-т открытого дистанционного образования. – Новосибирск: НГПУ, 2016. – URL: <https://lib.nspu.ru/views/library/64481/web.php> (дата обращения 07.02.2017).
11. Педагогика [Электронный ресурс] / под ред. Ю. К. Бабанского. – URL: <http://www.p-lib.ru/pedagogika/babanskiy-pedagoika/> (дата обращения 07.02.2017).
12. *Есипов Б. П.* Самостоятельная работа учащихся на уроках [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.kazedu.kz/referat/45517> (дата обращения 07.02.2017).

УДК 378.147.88

*Г. К. Глеужанова, Э. А. Утеубаева, С. И. Садыков**(Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова)*

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ БАКАЛАВРОВ

В статье авторы определяют роль профессиональной практики в соответствии с требованиями современного общества, раскрывают цель, задачи, организационно-методические условия обеспечения результативности практики, показывают роль корпоративного взаимодействия в системе «школа – вуз» в повышении эффективности подготовки бакалавров в системе высшего образования.

Ключевые слова: профессиональная практика, методические условия, языковая практика, руководство практикой.

The authors define the role of the professional practice in accordance with the requirements of modern society, reveal the purpose, objectives, organizational and methodological conditions to ensure the effectiveness of practice, show the role of corporate interaction in the "school-high school" system to improve the efficiency of preparation of bachelors in higher education.

Современные тенденции в высшем образовании показали, что организация всех видов практик обучающихся является неотъемлемой частью профессионального образования. Профессиональная практика в вузе является обязательным компонентом образовательной программы, ее рассматривают как один из важнейших показателей качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

Однако анализ современного состояния организационно-методического сопровождения профессиональных практик бакалавров, а также мониторинговые исследования, проводимые авторами, позволяют утверждать, что, несмотря на признаваемую всеми значимость практик, она не в полной мере реализует своих объективных возможностей. Причины подобной ситуации видятся нами в отсутствии мотивационной готовности большинства студентов к профессиональной деятельности; недостаточном соответствии методического обеспечения практической деятельности студентов современным требованиям и уровню развития информационных и телекоммуникационных технологий; в несовершенстве системной организации практической деятельности студентов, включенной в контекст жизнедеятельности как самого вуза, так и других образовательных учреждений. Кроме того, сложившаяся традиционная система организации и методическое сопровождение данного вида деятельности студентов в вузах в определенной степени устарели и требуют обновления в связи с переходом на компетентностный формат образования.

В связи с этим в настоящее время актуален поиск обновленных технологий организации профессиональных прак-

тик студентов.

Согласно пункта 77 ГОСО профессиональная практика подразделяется на учебную, педагогическую, производственную и преддипломную [1]. Организация каждого вида профессиональной практики предусматривает выполнение ряда организационно-методических условий, которые обеспечивают профессиональную управленческую деятельность администрации вуза, компетентное педагогическое руководство, качество методического сопровождения профессиональной практики, качество учебного процесса в вузе в целом и результативность практики в частности.

Опыт организации практик показал, что профессиональная практика будет эффективна при соблюдении следующих организационно-методических условий, а именно: грамотное планирование профессиональной практики; тщательный отбор баз профессиональной практики; методическая организация общего руководства практикой; обеспечение методического сопровождения практики.

Планирование профессиональной практики включает в себя составление рабочего учебного плана, академического календаря, календарного графика профессиональных практик и разработку программы профессиональной практики.

Как правило, студенты проходят уже на 1 курсе учебную практику. В зависимости от специфики конкретной предметной области и профессиональной компетенции будущего специалиста различают ознакомительные, полевые, экскурсионные, маршрутные, школьные, вычислительные, пленэр и другие разновидности учебной практики. Исходя из вышесказанного следует, что

существует необходимость целенаправленной подготовки к организации профессиональной практики студентов на протяжении всего периода обучения.

Для обучающихся на специальностях, осуществляющих подготовку кадров со знанием языков и с полиязычным образованием, проводится языковая практика. Целью языковой практики является формирование у обучающихся навыков устного и письменного перевода, а также навыков делового и дружеского общения, в том числе с носителями изучаемых языков. Она организуется со 2 курса и, в зависимости от специальности, может продолжаться вплоть до выпуска обучающихся. В КарГУ им. академика Е.А. Букетова такая практика планируется после 3 курса с отрывом от занятий на специальностях, которые включены в программу трехязычия.

Важным этапом планирования и организации практики является разработка программы практики – основного организационно-методического документа, регламентирующего деятельность студентов и руководителей практики. Программа профессиональной практики по своему содержанию отражает профиль специальности, специфику вида практики, требования профессиональных стандартов и образовательной программы, характер деятельности организации, технологического процесса и объекта практики. Программа профессиональной практики периодически обновляется и отражает современные достижения науки и техники, инновационные технологии, применяемые на базе практики [2].

При определении и отборе баз профессиональной практики следует ориентироваться следующих требований, которым должны отвечать базы практик: наличие структур по профилю специальностей, по которым ведется подготовка бакалавров в вузе; возможность квалифицированного руководства прак-

тикой студентов; предоставление студентам права пользования имеющейся литературой, технической и другой документацией, необходимой для выполнения программы практики; возможность последующего трудоустройства выпускников при наличии вакансии.

Организация общего руководства практикой предполагает такие виды работ как распределение студентов по базам практики, согласование сроков проведения, программы практики, проведение установочной конференции, инструктажа по прохождению практики, контроль над ходом практики; предоставление консультативной и методической помощи руководителям практики, студентам; оформление образцов отчетной документации всех видов практики; проведение защиты итогов практики; обсуждение на заседании кафедры вопросов подготовки, хода и отчета по профессиональной практике; проведение заключительной конференции по итогам практики.

Руководство практикой предполагает взаимодействие вуза и баз практик на принципах сотрудничества и партнерства. Сотрудничеством называют общую развивающую деятельность, основанную на взаимопонимании, проникновении в духовный мир друг друга, коллективном анализе хода и результатов деятельности. Сотрудничество в системе практической подготовки в высшем педагогическом учебном заведении состоит в единстве интересов и стремлений всех участников управления данного процесса (администрации вуза, руководитель базы практики, руководитель отдела практики, методисты кафедр, руководители от кафедры, преподаватели, родители, студенты). Целью такой совместной деятельности является обеспечение условий для личностного и профессионального развития будущего специалиста.

Принцип партнерства предполагает

отход от жесткого подчинения субъектов управления по вертикали в организационной структуре управления практической подготовкой будущих специалистов. Деятельность, основанная на таком принципе, имеет целью содействовать ее участникам в достижении социальных, образовательных, культурных, научных, профессиональных и других целей. Партнерами в процессе реализации задач различных видов профессиональной практики выступают «ректор вуза – директор организации», «проректор по учебной работе – отдел практики – заместитель директора предприятия», «руководитель практики от вуза – руководитель практики от организации и предприятия», «студент – наставник базы практики».

Взаимодействие вуза и баз практики происходит на таких главных этапах практической подготовки будущих специалистов: заключение договоров о проведении профессиональной практики, направление студентов на практику, составление индивидуального плана работы студента на период практики, консультирование студентов по ходу практики; анализ и оценка работы практиканта, проверка отчетной документации практики.

Также того в рамках данного этапа целесообразно организовывать научные конференции, круглые столы, семинары. Такие формы сотрудничества направлены на обсуждение актуальных вопросов, требующих решения, распространение опыта работы по той или иной проблеме, создание совместных научных проектов, поиск новых форм, методов и средств подготовки будущих бакалавров.

Для повышения результативности профессиональной практики необходимо постоянно разрабатывать, обновлять методическое обеспечение и его распространять посредством электронных информационных ресурсов.

Сегодня информация становится одним из главных ресурсов и социальным фактором, под воздействием которого меняются формы деятельности, характер социальных взаимоотношений. Информационное обеспечение определяется как интегрированная система знаний об объекте, которая предусматривает все виды и формы использования знаний и объединяет совокупность методов и средств единой системы организации и хранения, накопления и актуализации, доступа и получения, обработки и использования производственной информации [3].

Особую актуальность приобретает обеспечение всех участников профессиональной практики доступом к электронным информационным ресурсам. Это позволяет оперативно корректировать информацию, распространять памятки, инструкции, объявления для преподавателей вузов, студентов-практикантов.

Открытый доступ к материалам, которые можно использовать на практике, имеют студенты на сайте КарГУ «Образовательный портал» <http://znanie.ksu.kz>. Здесь можно найти ссылки для скачивания материалов, которые содержат учебные планы с 1 по 11 классы, конспекты уроков в соответствии с учебным планом, методические разработки по организации учебного процесса, по проведению занятий, по выполнению отдельных видов работ, научные статьи, визитные карточки школ, материалы для учащихся (дополнительный материал для учащихся, примеры решения типовых, олимпиадных задач, самостоятельных работ, тесты для самопроверки, познавательная информация).

Таким образом, соблюдение указанных организационно-методических условий в полной мере обеспечит результат профессиональной практики, значительно повысит эффективность учебного процесса и в целом улучшит

качество профессиональной подготовки бакалавров.

Список литературы

1. Брызгалова С. И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика. – Калининград: Учитель, 2004. – 235 с.
2. Болонский процесс: Бергенский этап / под науч. ред. В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 178 с.
3. Государственный общеобязательный стандарт высшего образования, утв. постановлением Правительства РК от 23.08.2012 № 1080 с изм. постановления Правительства РК от 13 мая 2016 года № 292.

УДК 37.0+373+378

Т. Г. Третьякова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ОЦЕНИВАНИЕ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕСТОВОЙ ФОРМЫ

В статье подчеркнута роль формирующего оценивания с применением тестовой формы. Студенты, умеющие конструировать тест, могут успешно применять тестовую форму для обучения школьников. Формирование умения проводить самооценку – важная стратегия обучения.

Ключевые слова: тестовая форма, тест, самооценка, иностранный язык, критериальное оценивание.

The article emphasizes the role of formative assessment with tests. The students who can construct tests can also use effective test forms for teaching of schoolchildren. Formation of self-assessment skills is an important learning strategy.

Актуальность проблемы подготовки будущих учителей иностранного языка вытекает из задач, стоящих перед российским образованием на современном этапе развития общества. Согласно требованиям к содержанию образования, оно должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации.

Преподавание в современных условиях – это в большей степени помощь студентам и школьникам в организации учебной деятельности [5, С. 9]. Формирование учебной деятельности можно характеризовать как процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику [7, С. 368].

Оценивание оказывает существенное влияние на учебный процесс. При этом

предполагается применять «многоканальный» учебный процесс, обеспечивающий достижение каждым учеником наивысших для него результатов [6, С. 228]. Важным условием, влияющим на учебные достижения, является формирующее оценивание. Формирующее оценивание направлено на развитие самооценки и взаимооценки учащихся [3, С. 29].

Это необходимо и для того, чтобы в школе ученики учились учиться, чтобы у них формировалось ценностное отношение к своему развитию, к образованию. Контрольно-оценочная самостоятельность необходима для развития всей учебной самостоятельности школьника.

К.Э. Безукладников подчеркивает важность формирования *контрольно-оценочной самостоятельности* студен-

тов и школьников. Для этого необходимо внести изменения в контрольно-оценочную деятельность в школе. Автор применяет термин «критериальное оценивание», когда учебные достижения учащихся сравниваются с заранее определенными, коллективно выбранными критериями [2, С. 30]. Основной идеей данной технологии является создание условий для учебно-познавательной деятельности учащихся. Основными задачами критериального оценивания являются: повышение учебной мотивации учащихся, обеспечение надежной обратной связи, прочности запоминания, выявление трудностей, ошибок, их причин и т.д. [2, С. 34].

По мнению зарубежных педагогов, непрерывная обратная связь в течение всего процесса обучения более эффективна, чем все другие методики [8, С. 10–15]. Для текущего контроля важны *прозрачные, коллективно* определенные критерии оценивания.

Формирование самостоятельности учащихся, умения проводить самооценку и взаимооценку – это важная стратегия обучения. Формирующее оценивание в большей степени носит стимулирующий характер. Самооценка, взаимооценка – более гуманные виды оценивания, чем внешняя оценка, которая также необходима и будет завершать оценивание. Коллективный выбор критериев формирует умения работать в команде. Прозрачность критериев оценивания убеждает учащихся в объективности оценивания. Формирование учебно-познавательных компетентностей учащихся происходит чаще всего в процессе текущего контроля. В большинстве случаев – это нетестовый контроль. Но и тестовый текущий контроль, если он проводится непрерывно, может дать положительные результаты. Контрольно-оценочная самостоятельность школьников – это шаг вперед на пути самообучения и само-

развития. Педагоги формируют контрольно-оценочную самостоятельность школьников для улучшения учебных достижений. Целесообразно, там, где возможно, дополнять нетестовые формы оценивания тестовыми.

Но, чтобы эффективно применять тесты, необходимо хотя бы элементарное знакомство с их конструированием [1, С. 71]. Поэтому важно, чтобы будущие учителя иностранного языка научились применять тестовую форму.

По мнению Л. Крокер, Дж. Алгины, в настоящее время в научной литературе больше внимания уделяется критериально-ориентированным тестам, а также современной теории тестов (IRT) [4, С. 17].

Критериально ориентированный подход чаще применим для автономного обучения учащихся. Классическую тестовую теорию можно применять при небольших выборках: 50-100 человек, это подходит для нестандартизованных преподавательских тестов, современная тестовая теория достаточно сложна, она применяется для больших выборок испытуемых профессиональными тестовыми службами. Поэтому важно, чтобы студенты применяли тестовую форму не только для нормативно-ориентированного оценивания, но и для обучения.

Студенты, научившиеся конструировать тест, могут успешно применять тестовую форму для самооценки школьников, например, подготовить задания для старшеклассников для самостоятельного изучения учебного материала. Студенты факультета иностранных языков (немецкий язык) успешно справились с таким заданием. Задание заключалось в разработке уроков, представляющих собой три модуля. Первый модуль был предназначен для усвоения школьниками лексических единиц текста, второй модуль – для усвоения грамматики, третий модуль – для подготовки к монологическому высказыванию. Первый

и второй модуль студенты разрабатывали с применением тестовых и не тестовых заданий. Задания содержали правильные ответы, для того, чтобы школьники могли сами проконтролировать себя. Только в последнем модуле на этапе говорения осуществляется внешний контроль, контроль со стороны учителя. Студенты применили не только три тестовые формы – задания закрытой формы, открытой формы и задания на установление соответствия, но и Lückentext (текст с целенаправленной выборкой пропусков). Лексический и грамматический модули содержали каждый более 16 заданий. Будущие учителя иностранного языка могут формировать контрольно-оце-

ночную самостоятельность школьников, применяя тестовую форму для обучения и самооценки и развивать свои идеи применения тестовой формы.

Тестовый контроль сегодня рассматривается как необходимый компонент учебных достижений, как современная технология обучения и развития учащихся. Существует взаимосвязь между учебными достижениями студентов и отношением к будущей профессии.

Мотивационный характер оценки, изменения в самооценке учащихся, изменение уровня притязаний учащихся, что оказывает влияние на развитие личности, дает основание рассматривать оценивание как одно из важнейших условий учебных достижений.

Список литературы

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование / пер. А. А. Алексеева. – СПб.: Питер, 2006. – 688 с.
2. Безукладников К. Э., Красноторова А. А., Крузе Б. А. Критериальное оценивание результатов образования: монография. – Пермь, 2012. – 127 с.
3. Бородкина Н. В., Тихомирова О. В. Формирующее оценивание в школе: учебное пособие. – Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО, 2015. – 100 с.
4. Крокер Л., Алгина Дж. Введение в классическую и современную теорию тестов: учебник / пер. Н. Н. Найденовой, В. Н. Симкина, М. Б. Чельшковой; под ред. В. И. Звонникова, М. Б. Чельшковой. – М.: Логос, 2010. – 668 с.
5. Блинов В. И., Виненко В. Г., Сергеев И. С. Методика преподавания в высшей школе: учеб.-практ. пособие. – М.: Юрайт, 2016. – 315 с.
6. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
7. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования. – М.: Академия, 2011. – 384 с.
8. Sanders-Mowka B., Beckman K. Wie lernen Schüler die Fähigkeit zur konstruktiven Rückmeldung? Fördernde Bewertung // Pädagogik. – год. – № 2-12. – S. 10–15.

УДК 372.016:811+37.0+792

И. Ю. Тряпицына, И. В. Архипова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

О РОЛИ ТЕАТРАЛЬНЫХ ПОСТАНОВОК В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена рассмотрению вопроса о роли театральных постановок при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: театральные постановки, культура, иностранный язык, театральная деятельность, аутентичный иностранный текст.

The article is devoted to drama and theater activities by education.

Чтение и анализ аутентичной художественной литературы, а также литературы страноведческой тематики играет важную роль в практике преподавания иностранного языка в языковом вузе [1; 2; 3; 4; 5].

Не менее актуальной в процессе обучения иностранному языку представляется студенческая театральная деятельность, в процессе которой студенты инсценируют отрывки из прочитанных ими произведений, а также создают собственные сценарии с использованием аутентичных иностранных текстов. Трансляция культурных смыслов иностранного аутентичного текста реализуется в процессе «диалога культур», рассматриваемого исследователями И.В. Архиповой и Р.И. Телешовой на материале немецкого и французского языков [3; 4; 5; 6; 7].

Театральные постановки чрезвычайно важны при формировании социокультурной и лингвокультурологической компетенций студентов младших и старших курсов языкового факультета.

«Изучение иностранного языка есть конфронтация с чуждым» [8]. В процессе театральной деятельности студентов происходит своеобразный «обмен между чужой и знакомой культурой», а также проигрывание образцов социального поведения другой культуры.

В ходе работы над театральными постановками студенты осуществляют анализ социального контекста своей и чужой культуры и примеряют на себя альтернативные варианты поведения. Последнее помогает осознать существующие стереотипы, сформировавшиеся в отношении другой культуры. Так называемый «диалог культур» играет важную роль в формировании социокультурной компетенции.

Театральная постановка является хорошим способом работы над произношением, так как становится очевидной связь между хорошим произношением,

правильной интонацией и тем, будет ли понято сказанное.

В процессе работы над театральной постановкой снимаются психологические барьеры, которые являются серьёзным препятствием в овладении иностранным языком. Театр «создаёт условия для естественного учебного процесса, где язык используется в реальном действии» [9].

Коллективный характер работы над театральной постановкой формирует умение работать в группе. Важно отметить, что предложенное студентами не должно отвергаться, даже если это и не укладывается в концепцию постановки. Важно совместно обсудить и проанализировать предложенное. Правильным ответом на такие предложения является «да», либо «да, но».

Представляется целесообразным выделить следующие этапы работы над учебной постановкой:

1. Выбор/написание произведения.

Выбранное произведение должно соответствовать уровню сформированности языковой компетенции студентов. Оно должно способствовать процессу обучения.

В ряде случаев имеет смысл обратиться к текстам, проработанным или созданным на занятиях, и переработать их для постановки. Такие постановки дают также возможность более интенсивно поработать с аутентичными иноязычными текстами. Активное участие в выборе, подготовке или написании текста для театральной постановки повышает мотивацию студентов.

Проанализировав опыт ряда постановок, нам представляется возможным отметить, что на продвинутом этапе обучения оптимальным является написание собственного сценария выступления, так как это даёт возможность активизировать пройденный материал и учесть индивидуальные особенности обучающихся, создав для них роли, которые учитывают

их сильные и слабые стороны.

2. Работа над текстом (понимание, интерпретация).

Для правильного понимания и интерпретации текста важен культурно-исторический контекст. Методика театральных постановок даёт уникальную возможность расширить литературоведческие и страноведческие знания студентов, она формирует межпредметные связи и расширяет кругозор студентов. Основательная проработка текста

на данном этапе облегчает заучивание наизусть, делает его «естественным».

3. Инсценировка (работа над мимикой, жестиком, мизансцены, выразительность и др.).

Таким образом, театральная деятельность студентов в языковом вузе играет первостепенную роль в процессе формирования их социокультурной компетенции, в том числе, расширении литературоведческого и страноведческого кругозора.

Список литературы

1. *Архипова И. В.* Методические рекомендации по домашнему чтению на немецком языке: для пед. ун-тов фак. иностр. яз. 3–4 курсов. – Новосибирск: НГПУ, 2004. – 60 с.

2. *Архипова И. В.* Deutsche Hauslektüre: учебно-методическое пособие по домашнему чтению на немецком языке для бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль – Иностранный (немецкий) язык. – Новосибирск: НГПУ, 2012. – 80 с.

3. Deutsche Leselektüre: учебно-методическое пособие для высш. учеб. заведений по направлению «Педагогическое образование». – Новосибирск: НГПУ, 2014. – 176 с.

4. *Архипова И. В.* Deutsch plus Landeskunde: учебно-методическое пособие для высших учебных заведений по направлению «Педагогическое образование»: доп. УМО вузов РФ. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 205 с.

5. *Архипова И. В.* Landeskunde: учеб-

но-методическое пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – 78 с.

6. *Телешова Р. И.* Анри Труайя: диалог двух культур = Henri Troyat: dialogue de deux cultures: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – 150 с.

7. *Телешова Р. И.* Размышления о русских истоках в творчестве Анри Труайя: монография. – 2-е изд. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 247 с.

8. *Папка Н. В.* Методика театральных постановок в преподавании иностранных языков как посредник между культурой и языком [Электронный ресурс]. – URL: http://pglu.ru/upload/iblock/13d/statya-_27_.pdf (дата обращения: 29.01.17)

9. *Eckert F., Klemm S.* Spiel- und theaterpädagogische Elemente im Fremdsprachenunterricht an der Sprach- und Kulturbörse TU Berlin [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ludolingua.de/download/kap6-theater-spielen-im-fremdsprachen-unter-richt.pdf> (дата обращения: 29.01.17)

УДК 377.112.4

Л. П. Халяпина

(Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого)

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО МИРА

В статье представлены результаты теоретического анализа процесса становления поликультурного мира на основе таких теорий, как мультикультурализм и поликультурность. Автором предлагаются методологические направления дальнейших исследований в сфере лингводидактики и изменения в сфере целеполагания практического обучения иностранным языкам, востребованные в данных условиях.

Ключевые слова: мультикультурализм, поликультурность, лингводидактика, поликонцептуальный подход, иностранный язык.

The results of theoretical analysis of the process of development of polycultural world based on such theories as multiculturalism and polyculture are discussed in this article. The author is expressing suggestions in the sphere of foreign language methodology and practical teaching of foreign languages in the given situation.

Нельзя не согласиться с мнением ученых, которые считают, что в «условиях современного общества, в ситуации технологического взрыва, глобализации и возрастающей подвижности квалификационных характеристик не профессиональные навыки, а базовые и социальные компетенции выходят на первый план: умение личности самостоятельно выстраивать свой жизненный путь в противоречивом, постоянно меняющемся мире» (В. Меськов, А. Татур, 2006). Гуманитарная подготовка в данном случае выступает как базовая по отношению к профессиональной подготовке, так как способствует развитию личности, приобретению необходимых качеств интеллекта, формированию культурной толерантности и общечеловеческой этики.

Вопросы формирования культурной толерантности начали активно разрабатываться в период перехода от модернистской политики, основанной на идеалах всеобщего прогресса и развития, к политике мультикультурализма, суть которого состояла в позитивном отношении к наличию различных культурных групп, добровольной адаптации социальных институтов к их потребностям, а также в поддержке новых культурных идентичностей: этнических, национальных, религиозных и др.

Однако в последние годы ситуация изменилась. Теория мультикультурализма, как и мультикультурная политика, как считают ученые-культурологи (например, С.И. Левикова (2014), С. Сирибряков (2010), Н.Б. Крылова (2000), не оправдала себя. Все дело в том, что теория мультикультурализма изначально была ориентирована не на сближе-

ние представителей разных культур, а на признание их различий. «Мультикультурализм, – считают Д. Дэвид и Дж. Джери, – в противовес тенденции общества к культурному объединению прославляет и защищает культурное разнообразие, одновременно сосредоточиваясь на часто неравных отношениях меньшинства к главенствующим культурам».

На сегодняшний день ввиду стремительного развивающихся процессов межкультурной и межэтнической напряженности в странах Европы перед системой образования встают новые задачи, игнорировать которые педагогическое сообщество не имеет право. Эти задачи касаются разработки новых подходов и направлений, прежде всего, гуманитарного образования, призванного формировать такие качества личности, которые обеспечат ей мирное, бесконфликтное и продуктивное взаимодействие с представителями поликультурного мира. Что же необходимо принять во внимание и какие теоретические аспекты культурологии, педагогики и лингводидактики необходимо проанализировать для того, чтобы сделать обоснованные выводы и предложения, обеспечивающие решение или хотя бы снижающие риски межэтнической и межкультурной напряженности современного мира?

Для того, чтобы понять, что же сегодня в большей степени влияет на разработку новых подходов к обучению иностранным языкам, которые бы способствовали решению обозначенных выше проблем, обратимся к понятиям «поликультурность» и «мультикультурализм». Нельзя не согласиться с мнен-

нием С.И. Левиковой, которая считает, что понятие «мультикультурность» не столько определяет качество общества, сколько предупреждает, что в обществе имеются различные культуры, не вступающие во взаимодействие, «другие», по отношению к которым необходимо проявлять толерантность.

Поликультурность же рассматривается как сложный процесс взаимодействия всех типов культур. Важным компонентом поликультурности многими учеными отмечается такая его характеристика, как сохранение и интеграция культурной самобытности личности в тех условиях многонационального общества, в котором она проживает. Именно интеграция и соблюдение правил принимающей стороны, а также способность к позитивному взаимодействию с представителями разных культур может в значительной степени нивелировать существующие межэтнические конфликты. Именно благодаря такому взаимодействию, а не противопоставлению культур как «своих» и «чужих» или «других», возможно установление взаимопонимания и сотрудничества.

Система образования и, в частности, языкового образования уже на протяжении нескольких лет разрабатывает различные концепции и теории обучения (теория межкультурной коммуникации, теория формирования вторичной и поликультурной языковой личности и др.), способствующие формированию у студентов необходимых личностных качеств и компетенций для решения поставленных задач. Однако эти и подобные концепции, судя по всему, необходимо расширять и применять более активно и энергично.

Предлагаю обратиться к разработанному и используемому в Гуманитарном институте СПбПУ таким подходам обучения иностранным языкам, как поликультурный и поликонцептуальный.

Поликультурный подход ориентирован, прежде всего, на формирование поликультурной, а не межкультурной компетенции, которая сегодня рассматривается в качестве приоритетной. Поликультурная компетенция – это, по нашему мнению, другой уровень межкультурной компетенции (Халяпина Л.П., 2015). Если межкультурная компетенция обеспечивает взаимодействие между родной культурой и культурой носителей изучаемого языка, то поликультурная компетенция – это лингвистическая и культурологическая способность осуществлять взаимодействие родной культуры с любой другой культурой.

Что касается поликонцептуального подхода, то это направленность обучения на формирование глубоко осознанного постижения и понимания сходств и различий между представителями различных культур на уровне когнитивной сферы (универсальные и этнокультурные концепты).

В частности, на кафедре «Лингводидактика и перевод» разработан и применяется поликультурный и поликонцептуальный подходы, ориентированные на формирование поликультурной и поликонцептуальной компетенции при обучении студентов лингвистического направления. В качестве дидактических условий формирования поликонцептуальной компетенции мы предлагаем использовать как потенциал многонационального и поликультурного образовательного пространства современного вуза, так и возможности дистанционного взаимодействия студентов из разных стран. Активно развивающаяся система межкультурного образования способствует тому, что практически во всех учебных группах есть представители различных стран и этнокультур, что, по нашим наблюдениям, остается незадействованным. Студенты в большинстве случаев мало знакомы с обучающи-

мися с ними бок о бок представителями других этносообществ, не проявляют к ним интерес и не познают ничего нового об особенностях их культуры, культурных ценностях, образе жизни и пр. Иначе говоря, большие дидактические возможности данного образовательного пространства не используются.

Кроме того, недостаточно, с нашей точки зрения, задействуются и возможности дистанционного обучения и взаимодействия между студенческими группами университетов разных стран, имеющих договорные отношения о сотрудничестве. Так, в рамках нашего

экспериментального обучения помимо студентов Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого были задействованы студенты из университета Регенсбурга (Германия), обучающиеся на факультете лингвистики и изучающие русский язык и перевод с русского на немецкий как свою профессиональную сферу деятельности.

Связь этапов реализации обучения, направленного на формирование поликультурной и поликонцептуальной компетенции с компонентами ее структуры и средствами их формирования можно представить в виде следующей таблицы:

Таблица

Взаимосвязь этапов формирования компонентов структуры поликультурной и поликонцептуальной компетенции

Этапы обучения	Компоненты структуры ПК	Единицы и средства формирования ПК	Виды упражнений
1.Подготовительный этап	Лингвистический/полилингвистический компонент компетенции	Английский язык как язык глобальной коммуникации	Упражнения на овладение ИЯ
2.Этап интерактивного обучения	Концептуальный компонент компетенции (универсальные культурные концепты)	Лексическая репрезентация концептов – электронные толковые словари и энциклопедии	Упражнения на поиск и исследование способов лексической репрезентации универсальных культурных концептов (семья, традиции, экологические проблемы, этнические конфликты)
3.Этап самостоятельной поисковой и исследовательской деятельности	Вся совокупность компетенций	Контекстная реализация смысловых значений концептов– реальная коммуникация с представителями разных культур, электронная почта, форумы, вебинары	Упражнения на понимание сходств и различий на уровне концептуальных систем разных культур (этнокультурные концепты).
4.Этап творческого представления результатов самостоятельной деятельности	Вся совокупность компетенций	Устная презентация	Лингвокультурологическое эссе-исследование

Результаты обучения подтверждают правильность выдвинутой гипотезы и доказывают эффективность предложенных подходов к обучению, направленных на формирование поликультурной и поликонцептуальной компетенций, востребованной в условиях поликультурного мира. Полученные

результаты говорят о том, что студенты при таких подходах к обучению демонстрируют более высокий уровень понимания сходств и различий между представителями разных культур, способны осознанно анализировать и прогнозировать результаты поликультурного взаимодействия.

Список литературы

1. Крылова Н. Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
2. Левикова С. И. Мультикультурализм как социальная проблема, или чем отличается мультикультурализм от поликультурности // Известия ВГПУ. Серия «Социально-педагогические науки и искусство». – год. – Т. 88, № 3. – С. 37–41.
3. Меськов В. С., Татур Ю. Г. О возможности приобретения гуманитарных компетенций в вузе // Высшее образование в России. – 2006. – № 8. – С. 73–83.
4. Халытина Л. П. Поликультурная специфика процесса глобализации и его влияние

на изменение целей обучения иностранным языкам // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2015. – № 4 (18). – С. 214–222.

5. Дэвид Д., Джери Дж. Большой толковый социологический словарь: пер. с англ. [Электронный ресурс]. – URL: <http://voluntary.ru/dictionary/567/word/multikulturalizm> (дата обращения 02.01.2017)

6. Сибирияков С. Германское правительство признает провал мультикультурной политики [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.russian.kiev.ua/print.php?id=11605114> (дата обращения 02.01.2017)

УДК 43-2+830(092)

А. А. Чернобров, Е. С. Рослякова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПРИМЕНЕНИЯ ВЕРБАЛЬНОГО ЮМОРА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье проводится анализ практик применения вербального юмора в качестве средства обучения английскому языку в университете, а также делаются предложения по использованию юмора как средства развития социокультурной компетенции.

Ключевые слова: вербальный юмор, английский язык, британская культура, межкультурная коммуникация.

The following article is devoted to the analysis of the use of verbal humor in contemporary English language teaching. The author makes few suggestions towards the application of humor to the development of socio-cultural competence.

В настоящее время многие исследователи и преподаватели иностранных языков указывают на необходимость развития социокультурной компетенции – понимания студентами менталитета и особенностей повседневной жизни граждан страны изучаемого языка. Признается, что социокультурная компетенция является таким же важным

аспектом обучения языку, как и лингвистическая компетенция, ведь культурные парадигмы и нормы и ценности обуславливают характер и содержание общения [3, 26]. В рамках развития социокультурной компетенции упор делается на получение страноведческих знаний. Однако помимо овладения знаниями о стране, необходимым является

постижение студентами норм поведения и менталитета жителей страны изучаемого языка. Недооценка важности этих составляющих культуры может создать культурные барьеры в общении и существенно затруднить коммуникацию [4, 366]. На наш взгляд, одним из важных пластов культуры, необходимых для беспрепятственной коммуникации, является юмор. Вербальный юмор в любом обществе является способом выражения эмоций и установления контакта между людьми. В национальном юморе отражаются и культурно-исторические реалии, и ценности, и традиции общества, поэтому понимание национального вербального юмора дает ключ к пониманию иностранной культуры [1]. В постижении британской культуры способность понимать юмор является особенно важной, так как юмор является одним из краеугольных камней британской культуры. По выражению британской исследовательницы Кейт Фокс, юмор является стандартным режимом англичан (default mode), пронизывая все аспекты коммуникации [5, 25].

Целью данной работы является исследование способов применения вербального юмора при обучении английскому языку в высшей школе.

Некоторые известные отечественные исследователи и авторы учебников широко применяют вербальный юмор в своей практике как средство обучения межкультурной коммуникации. Так, О.А. Леонтович в курсе основ межкультурной коммуникации предлагает анекдоты для иллюстрации реалий американской жизни [2]. В нашем исследовании мы обратились к практикам применения юмора в учебниках по общему английскому (General English). В связи с персональным практическим интересом, а именно преподаванием английского студентам 1-2 курсов НГУ, мы решили обратиться к зарубежным УМК уровня Intermediate и Upper-

Intermediate, используемым в вузах. Материалом для исследования послужили пособия таких линеек как Going for Gold, Upstream, Inside Out, The New Headway, New English File – всего 10 пособий.

В ходе анализа пособий нам удалось найти 52 случая использования шуток. Шутки распределяются следующим образом:

Пособия уровня Intermediate – 27 шуток: New English File Intermediate – 5 шуток; Upstream Intermediate – 0 шуток; The New Headway Intermediate – 10 шуток; Inside Out Intermediate – 6 шуток; Going for Gold Intermediate – 5 шуток.

Пособия уровня Upper-Intermediate – 25 шуток: New English File Upper Intermediate – 4 шутки; Upstream Upper-Intermediate – 4 шутки; The New Headway Upper-Intermediate – 11 шуток; Inside Out Upper-Intermediate – 7 шуток; Going for Gold Upper-Intermediate – 1 шутка.

В основном (41 единица – 81%) шутки в рассмотренных учебниках представляют собой невербальный юмор, представленный в виде карикатурных картинок с юмористической подписью, которые как-либо иллюстрируют обсуждаемую на уроке ситуацию.

Что касается вербального юмора, нами было найдено 10(19%) текстовых шуток, на пособия уровня Intermediate приходится 4 шутки, на пособия уровня Upper-Intermediate – 6 шуток. В основном они представляют собой классические короткие шутки (two-liners), стихи или анекдоты, в которых обыгрывается какой-либо сюжет, например:

“A: The invisible man has ___ (just arrive) for his appointment, sir. B: Well, I can’t see him today” [10, 58].

Задания, содержащие вербальный юмор в основном направлены на развитие лингвистических навыков – грамматики(5 шуток), лексики(4 шутки).

Так, в случае с грамматикой, студентам предлагается использовать правильные временные формы или правильно расставить артикли [10, 27, 48; 11, 47,67], например: “There was (1) a young lady from Niger/Who smiled as she rode on (2) _ tiger/They came from (3) _ride?/ With (4) _ lady inside/And (5) _smile on (6) _face of (7) _tiger.”[15,47]”.

Что касается развития лексических навыков, учащимся предлагается обсудить языковой феномен, выбрать слово, на основе которого создается языковой эффект, или подобрать подходящую идиому [10, 18; 12, 41; 14, 44], например: “ – A:How do you keep cool at a football match? – B: I do not know. – A: Sit next to a fan”[9, 84].

Лишь в двух случаях нами было встречено использование шутки в качестве материала для изучения британской культуры [12, 20; 13,35]. Таким образом, шутка является основой для отработки лингвистического материала, в привлечение внимания студентов к комической или культурологической стороне шутки отходит на второй план.

Итак, мы можем отметить, что в учебных пособиях уровня Intermediate и Upper-Intermediate шутки редко когда целенаправленно включаются в учебный процесс. В основном они являются средством для иллюстрации обсуждаемой темы, и привлечение к ним внимания студентов остается на усмотрение

учителя. Тем не менее, как показывают рассмотренные нами задания, шутки являются перспективной основой для изучения культурно-специфического лексического материала, такого как идиомы, каламбуры, основанные на явлениях омонимии, а также особенностей менталитета британцев. На наш взгляд, требуется уделять больше внимания англоязычному вербальному юмору как средству развития социокультурной компетенции, так как из него можно почерпнуть многое об истории, менталитете и повседневной жизни англичан. Внимания заслуживают следующие тематики юмора:

Юмор, основанный на языковой игре и идиомах, так как в нем отражаются специфические особенности английского языка и культуры;

Юмор, обыгрывающий культурно-исторические реалии и повседневную жизнь англичан, так как в нем воплощаются основные доминанты английской культуры, прецедентные феномены и имена.

Этнический юмор, предметом которого становятся представители разных национальностей. На наш взгляд, вовлечение таких шуток в процесс обучения поможет разобраться в стереотипах, бытующих в британском обществе.

Использование данного юмора на уроках английского языка будет способствовать развитию социокультурной компетенции.

Список литературы

1. Кулинич М. А. Лингвокультурология юмора (На материале английского языка). – Самара: Изд-во СамГПУ, 1999. – 180 с.
2. Леонтович О. А. Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию. – Волгоград: Перемена, 2003. – 399 с.
3. Стернин И. А., Ларина Т. В., Стернина М. А. Очерк английского коммуникативного поведения. – Воронеж: Истоки, 2003. – 185 с.
4. Павленко Н. Г. Английский юмор как средство формирования социокультурной

- компетенции // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы II Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 5 июня 2015 г.). – 2015. – № 1 (2). – С. 365–367.
5. Fox K. Watching the English. The Hidden Rules of English Behaviour. – London: HODDER & STOUGHTON, 2004. – 157 p.
6. Acklam R. Going for Gold Upper-Intermediate. Student’s book. – London: Pearson Longman, 2003. – 178p.
7. Acklam R. Going for Gold Intermediate. Student’s book. – London: Pearson Longman,

2003. – 160 p.

8. *Evans V., Dooley J.* Upstream Intermediate Student's book. – Newbury: Express Publishing, 2002. – 223 p.

9. *Evans V., Dooley, J.* Upstream Upper Intermediate Student's book. – Newbury: Express Publishing, 2007. – 258 p.

10. *Kay S., Jones V.* Inside Out Upper Intermediate: Student's Book. – London: Macmillan Publishers, 2009. – 160 p.

11. *Kay S., Jones V.* Inside Out Intermediate: Student's Book. – London: Macmillan Publishers, 2005. – 160 p.

12. *Oxenden C., Latham-Koenig C.* New English File Upper-Intermediate. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 167 p.

13. *Oxenden C., Latham-Koenig C.* New English File Intermediate. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 167 p.

14. *Soars L., Soars J.* The New Headway Upper-Intermediate Third Student's book. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – 170 p.

15. *Soars L., Soars J.* The New Headway Intermediate Third Edition Student's book. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 163 p.

УДК 372.881

Ю. А. Шаньшин

(Новосибирский государственный педагогический университет)

К ВОПРОСУ ОБ ЭЛЕКТРОННОМ ПОРТФОЛИО (WEB-PORTFOLIO)

В статье рассматривается концепция и программные продукты для составления электронных портфолио.

Ключевые слова: портфолио, артефакт, самопрезентация, метод обучения.

The article deals with the concept and software for production of digital portfolio.

Концепция портфолио как одного из методов обучения, развития и контроля учащихся получила широкое признание и распространение. Однако основной акцент при реализации этого метода лежал на создании бумажных папок, содержащих какие-либо текстовые или графические материалы. При этом доступность к портфолио третьих лиц была предельно ограничена. Интерес и развитие этого метода привел к разработке электронных версий портфолио, что вызвало возросший интерес и вовлеченность учащихся эпохи IT в процесс его создания.

Электронное портфолио (E-Portfolio или web-portfolio) представляет собой дигитальную реализацию традиционной и привычной формы, в которой используются новые медийные возможности построения этого уже привычного концепта. E-Portfolio дает учащемуся инструмент представления себя как

субъекта обучения и развития, а также уровня своих достижений на этом пути. Дополнительно к этому возможно привлечение других медийных форм типа блог и индивидуальная страница в социальной сети. Именно своей формой, а не содержательной стороной E-Portfolio отличается в значительной степени от привычных всем портфолио.

Определение E-Portfolio

E-Portfolio определяется Зальцбургским исследовательским сообществом (Die Salzburg Research Forschungsgesellschaft) как собрание выполненных человеком дигитальных артефактов, которое должно в своей форме задокументировать и представить продукт (результаты обучения) и процесс (путь и этапы) развития его компетенций за определенный период времени движения к определенным целям. При этом человек сам определяет набор артефактов, которые он отбирает

и структурирует в зависимости от целей обучения. Автор является собственником портфолио и обладает полным контролем над ним, определяя кто, когда, и сколько информации может посмотреть в его портфолио.

E-Portfolio предлагает возможность включить в работу такие многочисленные артефакты как иллюстрации, фильмы и многое другое. Дополнительно к этому содержание портфолио может легко и гибко дополняться, заменяться и использоваться. Портфолио может легко переформатироваться в историю процесса обучения в его хронологическом порядке.

Программная поддержка E-Portfolio

Программными продуктами, широко используемыми при создании E-Portfolio, являются, например:

Mahara (E-Portfolio-Management-Software), Pebblepad (E-Portfolio-Management-Software), Sakai (E-Portfolio-Management-Software), Taskstream (Lernplattform mit eigenständigem Portfolio-Builder), Wordpress (Weblog-Software) и некоторые другие.

Основные типы E-Portfolio

Все возможные виды E-Portfolio можно организовать по главным типам:

Портфолио-рефлексия

К этому типу портфолио причисляются два их вида: *учебное портфолио* и *оценочное портфолио*.

Учебное портфолио отражает развитие автора портфолио. Определяющими для него будут два существенных свойства: владелец и изготовитель портфолио является одним лицом и ведет его по индивидуальной программе. Характерным для таких портфолио является наличие заданий и упражнений, которые автор портфолио создает и выполняет самостоятельно.

Оценочное портфолио представляет собой оценочную реализацию портфолио-рефлексии. От учебного портфолио

оно отличается двумя существенными моментами: во-первых, оно используется исключительно для оценки состояния процесса обучения, а во-вторых, учебные задания в нем и критерии их оценки задаются извне.

Развивающее портфолио

В центре внимания данного портфолио находится рефлексия и коррекция задач владельца портфолио. В этом случае портфолио направлено, прежде всего, на развитие профессиональной карьеры. Целью создания является самопрезентация для внешнего мира.

Портфолио – презентация

Данный тип, как об этом заявляет само название, служит представлению, направлен вовне и может быть ориентирован также и на продукт.

Как выглядит E-портфолио?

Челлиз (Challis (2005)) разработал требования к законченному портфолио [1]. В этом качестве он предложил шесть критериев:

1. Материал портфолио должен подбираться с учетом темы и автора. Примеры и иллюстрации обеспечивают при этом полезную поддержку.

2. Портфолио включает в себя некоторый уровень рефлексии, выражающийся в углубленном проникновении в материал и подтверждающий развитие и самооценку автора. Важно привлекать реакции читателей портфолио и размещать комментарии к ним.

3. Портфолио должен содержать важные мысли и выводы за определенный период, материал показывать их глубину и горизонт. Материал необходимо соотносить с контекстом. Тексты портфолио должны быть краткими, связными и грамотно составленными.

4. Возможно улучшение качества текста путем использования мультимедийных средств, если это уместно и не противоречит цели. Они не должны отвлекать внимание и соответствовать требованиям по качеству.

5. Внешний вид должен быть аккуратным, иллюстрации подходить к задачам портфолио. Не следует использовать отвлекающие внимание элементы графики.

6. Навигация должна облегчать читателю поиск и ориентацию в портфолио. Следовательно, она должна быть проста и интуитивно понятна. Дополнительно к этому текст следует связать гиперссылками.

Этапы создания портфолио

Создание портфолио состоит из пяти этапов, образующих как бы спираль герменевтики.

1. Прежде всего, выясняется цель и контекст работы над портфолио. Цели определяются учащимся вместе с руководителем работы. Эти цели фиксируются в портфолио и создают точки связи учащегося с его работой.

2. На втором этапе происходит сбор, классификация и привязка артефактов к целям обучения. Собранные артефакты распределяются по этапам работы над темой (проблемой) в связи с целью обучения.

3. Третий этап включает в себя рефлекссию и корректировку пути обучения. Учащийся критически оценивает свои

успехи и определяет свое место на пути движения к поставленным целям.

4. Презентация Е-портфолио совершается на четвертом этапе. Здесь автор составляет резюме, делающее доступной информацию третьим лицам. Таким образом, уровень компетенции учащегося могут наблюдать люди извне.

5. На пятом этапе происходит оценка и верификация достигнутого уровня компетенции в их соотнесенности с первым этапом. Структура компетенции рассматривается и оценивается как единое целое.

Европейское портфолио

EIFEL (European Institute for E-Learning) является, по его собственным данным, „независимым некоммерческим объединением, ставящим своей целью, поддерживать с помощью инновационных и рефлексивных методов постоянный профессиональный рост и внедрение научных, информационных и обучающих технологий в организациях, сообществах и отдельных личностях при создании исследовательских групп“.

EIFEL предлагает различные формы сотрудничества, включая членство в обществе.

Список литературы

1. EPOS ist das elektronische Portfolio für das selbständige Lernen [Электронный ресурс]. – URL: <http://epos-demo.informatik.uni-bremen.de> (дата обращения: 09. 01.17)

2. Create an ePortfolio [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.bu.edu/eportfolio/howto/create-an-eportfolio-2> (дата обращения: 09. 01.17)

УДК 372.881.111.1

А. А. Щепина

(Новосибирский государственный педагогический университет)

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДА МИФОЛОГЕМ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Статья посвящена рассмотрению вопроса формирования социокультурной компетенции в результате переводческой деятельности учащихся. Проблема перевода мифологем остается наиболее острой, поскольку их импликационал достаточно высок и связан с особенностями

менталитета носителя языка. Обращение к трилогии «Властелин колец» позволяет это продемонстрировать.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, мифологемы, импликационал, английский язык, иностранный язык.

The article dwells upon the question of forming sociocultural competence in the course of student's translation activity. The problem of translation of mythologemes remains acute as their implicational status is quite high being associated with the peculiarities of a native speaker's mentality. The trilogy "The Lord of the Rings" allows demonstrating this.

Процесс перевода с одного языка на другой всегда трудный и скрупулёзный. Он требует не только знания структуры обоих языков, но и культуры, литературы и истории стран. Предполагается, что оригинальный текст и его идеальный перевод должны обладать инвариантной семантической структурой. Функционально-смысловой эквивалент слова/ предложения/ текста, по сути, представляет собой не что иное, как языковую единицу, способную вызвать у читателя – носителя другого языка и представителя иной культуры – ассоциации, максимально приближенные к ядру ассоциативного поля исходной единицы [5].

Однако согласно общей теории перевода, невозможно полно передать весь комплекс имплицитных (подразумеваемых) смыслов исходного текста в переводе. Именно поэтому переводческая деятельность носит эксплицирующий характер. В современной теории перевода возрастает интерес к вопросу о проблеме передачи скрытых смыслов текста, особенно тех, которые требуют лингвокультурологических знаний переводчика [5].

Фольклорно-мифологический импликационал можно встретить во многих художественных текстах как на сюжетном, так и на понятийном и жанровом уровнях. Фольклорно-мифологический импликационал представляет собой область референциального текстового импликационала, смыслы которого интерпретируются в условиях привлечения фольклорно-мифологических тезаурусных знаний, представленных условно выделяемыми прецедентно-

языковыми и прецедентно-текстовыми знаниями. Фольклорно-мифологические прецедентно-языковые знания являются частью концептосферы языка, они формируются как устойчивые архетипические модели образного (как правило, метафорического) переосмысления первичных значений в качестве отражений ассоциативно-референциальных связей слов с действительностью.

В процессе перевода на иностранный язык мифологическая семантика может меняться. Это связано с особенностями мифологической картины мира конкретного языка. Если мифологические картины мира языков совпадают, то это позволит сохранить семантику ключевого образа в процессе перевода.

По замечанию Л.Н. Кретовой, направления анализа текстов оригинала и перевода не должны ограничиваться мифопоэтическим аспектом изучения. Сопоставление оригинала и перевода должно осуществляться на всех уровнях языка: фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом, что позволит говорить о возможности адекватной передачи индивидуально-авторских смыслов в процессе перевода [1].

В современном обществе овладение социокультурной компетенцией (готовностью и способностью обучаемых осуществлять иноязычное общение [3]) стало неотъемлемым требованием для человека, готового вести диалог культур. Многие из нас ведут переговоры на иностранном языке, посещают международные конференции, выставки, путешествуют, занимаются или будут заниматься деятельностью, связанной с иностранным языком. Так или иначе,

знание иноязычной культуры и умение успешно участвовать в коммуникации с носителем языка всегда приветствуются.

На сегодняшний день средняя общеобразовательная школа несет огромную ответственность за формирование социокультурного аспекта у учащихся. Учителю иностранного языка необходимо обучить не только фонетическому, лексическому и грамматическому уровням языка, но и познакомить учеников с культурой и историей страны изучаемого языка, с ее обычаями и традициями, менталитетом, речевым этикетом. Включение на уроках иностранного языка культуроведческих знаний знакомит учащихся с реалиями другой страны, расширяет их общий кругозор и, что самое главное, мотивирует к изучению предмета.

В зависимости от возраста учащихся приемы формирования социокультурной компетенции меняются. Так, на младшей ступени обучения можно имитировать традиции страны изучаемого языка, такие как отмечание праздников, нетипичных для нашей страны, воспроизведение национальных традиций, создание костюмов, поздравительных открыток. Все это мотивирует младших школьников к изучению иностранного языка. Также можно имитировать ситуации общения, например, ответить на вопросы зарубежного сверстника, составить небольшой диалог.

На средней ступени обучения на первый план для подростков выступает общение, поэтому можно добавить такие виды работ как переписка со сверстниками, носителями языка, организация проектной исследовательской деятельности, такой как интервью с зарубежным собеседником, проведение голосований, опросов. Не исключается проведение ролевых игр.

У учеников старшей ступени приоритетным становится профессиональное самоопределение, общение также со-

храняет свою важность. Вся деятельность носит интерактивный характер. Учитель должен стараться как можно меньше использовать искусственно создаваемые коммуникативные ситуации. Необходимо проводить исследовательские проекты, можно организовывать онлайн конференции со школьниками из других стран. Ролевые игры усложняются, они начинают сопровождаться самоанализом и рефлексией. Определяется роль языка и навыков межкультурного общения при организации работы с носителем языка [4].

На уроках иностранного языка учащиеся должны усваивать вербальное и невербальное поведение носителей языка. Они должны уметь оперировать отобранным языковым материалом (безэквивалентная лексика), формировать навыки и умения оперирования отобранными страноведческими знаниями (плюсами и нормами повседневного поведения), а также минимумом коммуникативно-стереотипных телодвижений (мимика, жесты, позы).

Учителю очень важно подбирать тексты, которые содержат социокультурную информацию о стране изучаемого языка. В них учащиеся будут знакомиться с безэквивалентной лексикой, топонимикой, именами собственными и др. Такие тексты содержат информацию о культуре, традициях страны, истории и даже мифологии.

Изучение художественных текстов по зарубежной литературе также приобщит учащихся к иноязычной культуре, расширит их кругозор. Так, рассмотрение произведения Дж. Р. Р. Толкиена «Властелин колец» на уроках иностранного языка, а именно: мифологических моделей мироустройства, проблем перевода мифологем и др., повысит интерес многих учащихся к изучению культуры и языка. На базе этих знаний они более детально рассмотрят смысл произведения английского писателя, его идею,

ключевые моменты. С помощью этих моментов учитель научит учащихся видеть то, что хотел донести до них автор. Знакомя учащихся с мифологическими моделями мироустройства, грамотный педагог расскажет и об общей мифологии, о видении ее разными народами и культурами. Таким образом, учащиеся почерпнут немало знаний, включая и некоторые исторические факты.

Не стоит забывать и тот факт, что успешное общения представителей различных языков и культур реализуется в том случае, если обе стороны имеют представление о родной национальной культуре. Существует множество текстов о стране изучаемого языка и мало – о своей родной. Учителю также стоит обратить внимание на использовании различных текстов, чтобы ученики научились говорить на английском языке о том, что их окружает и что им дорого, об истории и культуре своей страны, менталитете.

При отборе этих материалов, а также в процессе их организации следует руководствоваться общедидактическими и собственно методическими принципами обучения иностранному языку.

Учеными разработаны требования к отбору материалов для формирования социокультурной компетенции. Такими требованиями являются следующие:

- аутентичность используемых материалов;
- информационная насыщенность;
- новизна информации для адресата;
- современность и актуальный историзм;
- учет интересов учащихся (в том числе профессиональных), а также увлечений, предпочтений;
- соответствие речевых высказываний литературной норме изучаемого иностранного языка;
- страноведческая и лингвострановедческая значимость материалов;

– отбор и использование учебных материалов в соответствии с уровнями владения иностранным языком обучающихся (с учетом принципа доступности и посильности);

– организация отобранных материалов в соответствии с принципами тематичности и нарастания сложности [2].

Использование различных аутентичных материалов предоставляет возможность учащимся освоить этнопсихологические особенности носителей языка. Это помогает избегать собственных культурных норм, отличных от норм носителей изучаемого языка, что позволит звучать аутентично.

В новых государственных образовательных стандартах отмечается, что учащиеся должны быть знакомы с разными функциональными типами текстов публицистическими, информационными, художественными, поэтическими, прозаическими и другими. Поэтому при обучении иностранным языкам можно использовать медиатексты, что помогает учащимся овладеть ИКТ, расширить кругозор, приобрести новые знания, развить разные виды мышления (логическое, критическое, творческое), совершенствовать личностную культуру.

Наряду с развитием социокультурной компетенции необходимо работать и над такими воспитательными и развивающими задачами, как развитие эмоционально-оценочного отношения учащихся к миру, самоконтроля и самооценки. Следует развивать такие личностные качества, как толерантность, целеустремленность, ответственность, умение работать в группе, вести диалог. У учащихся должен быть стимул изучать язык и культуру страны, должно быть сформировано понимание необходимости в овладении коммуникативными навыками. Все это в совокупности приведет к успешному диалогу культур.

Список литературы

1. *Кретова Л. Н.* Мифологическая составляющая образа воды в ранней лирике Н. Заболоцкого и проблемы перевода поэтического текста на английский язык // Вестник НГПУ. – 2013. – № 6 (16). – С. 140–147.
2. *Нефедова М. А.* Отбор материалов лингвострановедческого содержания для чтения // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 4. – С. 38–40.
3. *Пассов Е. И., Царькова В. Б.* Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе. – М.: Просвещение, 1993.
4. *Мезитова Ф. К.* Развитие социокультурной компетенции на уроках английского языка (формирование умения представлять свою страну в условиях межкультурного общения) [Электронный ресурс]. – URL: https://infourok.ru/razvitie_sociokulturnoy_kompetencii_na_urokah_angliyskogo_yazyka-402462.htm (дата обращения: 09.01.17)
5. *Третьякова Е. А.* Фольклорно-мифологический импликационал художественного текста как проблема перевода (на материале произведений Дж. Р. Р. Толкиена) [Электронный ресурс] // Архивы Минас-Тирита. – URL: http://www.kulichki.com/tolkien/arhiv/manuscr/tre_oref.shtml (дата обращения: 09.01.2017).

УДК 43-2+830(092)

В. Ю. Шершинева

(*Казахстанский государственный университет им. академика Е. А. Букетова*)

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современная образовательная парадигма опирается на иное понимание сущности образования. В связи с этим основополагающим принципом можно сказать, что образование является непрерывным процессом, сопровождающим развитие человека на всех этапах его жизнедеятельности.

Ключевые слова: современная образовательная парадигма, непрерывное образование, иностранный язык, общество.

Modern educational paradigm is based on another understanding of the education's essence. Therefore, the fundamental principle can be defined as an idea that education is a continuous process that accompanies human development at all stages of its life.

Современная образовательная парадигма опирается на иное понимание сущности образования. В связи с этим основополагающим принципом можно обозначить то, что образование является непрерывным процессом, сопровождающим развитие человека на всех этапах его жизнедеятельности.

В современном обществе изучение иностранных языков является одним из важнейших составляющих моментов в жизни успешного, амбициозного человека. Владение иностранными языками не только желательно, но и необходимо на современном этапе развития общества. В настоящее время интерес

к изучению иностранных языков проявляется у огромного количества желающих, так как знание иностранных языков расширяет их возможности и обогащает духовный мир.

Процессы глобализации и интеграции в социальной жизни Казахстана, в равной степени, как и во всем мире существенно изменили роль иностранных языков в системе образования. Из обычного общеобразовательного предмета он преобразовался в важнейший компонент современной образовательной системы, в способ достижения реализации личности в профессиональной сфере.

Всем известно, что наш век можно назвать веком высокотехнологичным, с огромным количеством новой информации, которая ежегодно стремительно появляется в мире, постоянно увеличиваясь. Таким образом, информация в свою очередь задает новую модель развития общества, меняя некоторые приоритеты в жизни современного человека, накладывая на него иные обязательства. В связи с этим можно установить, что современному человеку для того, чтобы стать успешным следует получить качественное образование, после чего систематически, фактически непрерывно, совершенствовать свой уровень знаний, навыков и умений. Соответственно можно сделать вывод, что человеку необходимо учиться на протяжении всей своей жизни, так как этого требует общество.

Исходя из вышесказанного, можно установить, что современный период развития общества существенно преобразовывает значение образования. На данном этапе образование преобразовывается в наиболее обширную и важную сферу деятельности человека, которая в свою очередь неразрывно связана со всеми другими отраслями социальной жизнедеятельности. Переход к постиндустриальному, информационному обществу предполагает то, что теперь значимую роль играют не только уже полученные знания навыки и умения людей, а возможные ресурсы непрерывного формирования личностных и профессиональных качеств в течение всей жизни человека. Таким образом, новая тенденция в системе образования предусматривает то, что теперь образование, расширяя свою значимость, больше не должно включать в себя только школу. Наоборот, в образование необходимо включать различные сферы человеческой жизни, такие как семья, работа, общество, международные отношения. Современное общество требует, чтобы

люди были способны к саморазвитию и самосовершенствованию, осознавая и улучшая свои интеллектуальные, эмоциональные и творческие ресурсы.

Из вышесказанного следует, что непрерывное образование, становится значительным в контексте современного общества, имея длительную историю мирового значения, однако в Казахстане оно еще не получило массовое распространение, хоть о нем все больше пишут и говорят в последнее время.

Непрерывное образование с одной стороны представляется как воспроизведение объективного спроса общества, добившегося в свою очередь конкретной степени экономического и социального развития. Принципы непрерывности характеризуются согласованием и преемственностью знаний на всех ступенях образования. Наряду с этим непрерывное образование подразумевает пополнение наличия уже существующих базовых знаний, навыков и умений, требующихся для деятельности в новой экономике. Параллельно с этим, непрерывное образование рассматривается в контексте пожизненного самосовершенствования и саморазвития человека, формирования его умений и призваний на протяжении всех этапов его жизни.

Таким образом, современная образовательная парадигма опирается на иное понимание сущности образования. В связи с этим основополагающих принципом можно обозначить то, что образование является непрерывным процессом, сопровождающим развитие человека на всех этапах его жизнедеятельности.

Непрерывное образование представляет собой средство формирования индивидуальных смысловых, жизненных целей, включающих в себя также и профессионально-образовательную сферу, так как она является одной из жизненно необходимых составляющих самореализации, которая достигается посредством образования.

Наряду с этим, непрерывное образование рассматривается как прием и метод творческой реализации индивида, конструктивного решения ситуаций в процессе жизнедеятельности. В качестве важнейшей отличительной характеристики непрерывного образования можно выделить его ориентацию на будущее. Непрерывное образование – процесс неразрывно связанный с обеспечением формирования творческих способностей личности, а также с разносторонним обогащением ее внутреннего мира. Из этого следует, что процесс непрерывного образования включает в себя специально организованные ступени обучения, которые благотворно влияют на жизнедеятельность человека в целом, а также являются приоритетными для него в контексте изменения социального статуса.

Политические, социально-экономические и культурные явления, интеграционные и интернационализационные процессы различных областей материальной и духовной жизни мирового сообщества, доступность границ благоприятствовали существенному увеличению разносторонних международных контактов. Наряду с этим, произошли некоторые качественные изменения в характере научно-технического сотрудничества, которые в свою очередь во многом обусловлены стремительным развитием и распространением информационных технологий и в первую очередь всемирной сети Интернет. Из этого вытекает, что потребность в мировом общении четко обозначила необходимость межкультурной коммуникации. В свою очередь, межкультурная коммуникация внесла изменения в статус учебного предмета иностранный язык, который на данном этапе из простой общеобразовательной дисциплины преобразовался в важнейший компонент востребованного, конкурентоспособного специалиста, как в практической, так

и в его интеллектуальной деятельности.

Следственно, владение иностранными языками международного общения можно приравнять к неотъемлемому компоненту современного, успешного специалиста в любой области его профессиональной деятельности. Знание иностранных языков дает человеку возможность проводить свою креативную, профессиональную дискуссию с различными представителями других культур.

Таким образом, современная образовательная парадигма требует переосмысления и перерождения иноязычного образования в целом: его целей, содержания, методов, форм и средств.

Вследствие этого можно установить, что изменилась цель обучения иностранным языкам. Таким образом, основная цель иноязычного образования – формирование вторичной языковой личности, готовой и способной к межкультурному иноязычному общению – достигается поступенчато, через реализацию иерархической системы целей и задач отдельных уровней, которые обеспечивают преемственность и непрерывность в формировании всего комплекса иноязычных компетенций, а также достижение конкретных показателей качества обученности в соответствии с международно-стандартными требованиями. [1]

В связи с актуализацией личностно-образующих функций, иностранные языки стали пониматься не просто средством общения, а значимым инструментом познания и формирования личности в диалоге двух культур: родной и иноязычной. В равной степени появляются переориентации ожидаемых целей в обучении иностранным языкам в контексте технологических сторон образовательного процесса на иноязычное обучение как более обширный учебно-воспитательный процесс, который обеспечивает социокультурное и коммуникативное формирование че-

ловека, изучающего иностранный язык, посредством изучаемого языка.

Другими словами, иностранные языки в контексте современного социокультурного мира можно обозначить не просто средством международного общения, но и одним из основополагающих причин, предоставляющих шанс для роста личности, как в профессиональной сфере, так и в социальной, реализацию ее непрерывного образования.

Вследствие этого можно выделить первостепенные направления в обучении иностранным языкам:

– становление и усовершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, а также расширение языковедческого горизонта;

– построение прочной базы, способствующей использовать иностранные языки с целью получения новой информации, а также предоставляющей возможность углублять свои знания, навыки и умения в других областях.

В период получения общего среднего образования большое внимание в первую очередь должно уделяться формированию у обучающихся коммуникативной иноязычной компетенции, так как она является важным составляющих успешной социализации индивида. Немаловажным на данном этапе также является приобретение умений общаться как в письменной, так и в устной форме, как с представителями данной культуры, так и с представителями различных стран, использующих изучаемый язык в качестве межличностной и межкультурной коммуникации. Наряду с этим, в период общего среднего образования необходимо развивать умения применять иностранный язык в качестве развития учебно-исследовательских умений, углубления знаний в

других различных сферах.

Непрерывное образование способствует всестороннему гармоничному развитию личности, а также оно обеспечивает индивидуальность в обучении, воспитывает и формирует в каждой личности сознательную потребность в саморазвитии, самосовершенствовании, в желании постоянно развиваться и улучшать уже имеющиеся в наличии знания, навыки и умения. Важно отметить, что в данном контексте важно создать все необходимые условия для получения нужных каждому обучающемуся знаний. Иностранные языки занимают значимое место в системе непрерывного образования.

Иностранные языки шаг за шагом проникают в нашу жизнь и крепко входят в необходимый список условий, характеризующих современного высококвалифицированного специалиста. Безусловно, языковая компетенция обуславливается как социально, так и природно, но тем не менее лишь осознанное изучение иностранных языков дает возможность человеку превратиться в полноправного участника коммуникации, в неизведанных для себя социальных сферах. Таким образом, формальное образование конечно же необходимо в профессиональной сфере, но на данном этапе развития общества этого не достаточно. Модернизированное общество требует от специалиста реального качественного набора знаний, навыков и умений на значительном уровне.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что система непрерывного образования – процесс занимательный и захватывающий, а, непрерывное иноязычное образование, в свою очередь, – значительный компонент в жизни современного успешного специалиста.

Список литературы

1. Концепция развития иноязычного образования Республики Казахстан / сост. С. С. Кунанбаева, М. К. Кармысова, А. М. Иванова, Т. Д. Аренова и др. – Алма-

ты: Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай хана, 2006.

2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – М., 2003.

УДК 372.881.111.22

И. В. Шишкина, И. В. Альберти, Е. В. Кружкова

(Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова)

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена рассмотрению возможности интегрированного обучения иностранным языкам детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: интегрированное обучение, иностранный язык, дошкольник, сказка.

The article discusses the possibilities of the integrated foreign languages teaching of young children.

Современное казахстанское образование требует осуществления перехода от предметоцентризма к образовательным областям. Создание интегрированных программ, обучение по которым способно формировать целостное восприятие мира ребёнком и себя как активной личности в нём, способно решить данную проблему. Поэтому сегодня интегрированное обучение с детского сада становится нормой.

Понятие интеграции относится к общенаучным и заимствовано педагогической наукой из философии, где интеграция понимается как сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов [1, 27]. Необходимость реализации принципа интеграции в дошкольном образовании заключена в самой природе мышления, диктуется объективными законами высшей нервной деятельности, законами психологии и физиологии.

Принцип интеграции является инновационным и обязывает дошкольные образовательные учреждения коренным образом перестроить образовательную деятельность на основе синтеза, объединения образовательных областей, что предполагает получение целостного

образовательного продукта, обеспечивающего формирование интегральных качеств личности дошкольника и его гармоничное вхождение в социум.

Интегративный подход в обучении иностранному языку детей дошкольного возраста позволяет обучать смешанным в реальном мире коммуникативным функциям в рамках речевого акта в различных сферах речевой деятельности. В таких программах делается попытка следовать естественным путём к познанию ребёнком окружающего мира.

Согласно Государственному общеобязательному стандарту дошкольного воспитания и обучения РК от 23 августа 2012 года № 1080 и Постановлению Правительства РК от 25 апреля 2015 года № 327 «О внесении изменений и дополнений в постановление Правительства РК от 23 августа 2012 года № 1080 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования соответствующих уровней образования» содержание дошкольного воспитания и обучения включает пять образовательных областей: «Здоровье», «Коммуникация», «Познание», «Творчество», «Социум» [2]. Содержание образовательных обла-

стей реализуется через организованную учебную деятельность, самостоятельную деятельность детей и совместную деятельность взрослого и ребенка. Например, изучение иностранных языков относится к области «Коммуникация», целью которой является воспитание полиязыковой личности дошкольника, освоившего базовые ценности родного языка, готового к социокультурному взаимодействию на государственном и других языках, способного общаться с окружающим миром вербальными и невербальными средствами.

Базовое содержание образовательной области «Коммуникация» реализуется в следующей организованной учебной деятельности: развитие речи; художественная литература; основы грамоты и письма; государственный, русский и другие языки [3, 32].

Так как под преподаванием иностранного языка на интегративной основе мы понимаем взаимосвязанное преподавание нескольких предметов вокруг иностранного языка, то для достижения цели области «Коммуникация», на наш взгляд, необходимо обучать дошкольников иностранным языкам, в первую очередь, с учетом программ по государственному и русскому языкам, а также с учетом содержания других областей.

Как показывает проведенное нами интервьюирование методистов и педагогов дошкольных образовательных учреждений Карагандинской области, а также накопленный нами двухлетний опыт в области обучения иностранным языкам детей дошкольного возраста, несогласованность действий разных педагогов по разным предметным программам приводит к переутомлению детей, к неудовлетворенности самих педагогов результатами своей работы.

Многие педагоги отмечают, что основная трудность для них – это несогласованность действий всех педагогов детского сада, изолированность разных

«предметных» программ. Каждый из педагогов следует требованиям только собственной программы. Поэтому при построении программы по иностранному языку педагогу необходимо опираться также на требования и содержание программ по государственному и русскому языкам, осуществлять интеграцию с другими образовательными областями. Педагогам дошкольных образовательных учреждений необходимо совместно планировать свою работу, договориться, как решить задачи обучения в своей области, согласовывая их с планами других.

В данной статье нами будет более подробно освещена интеграция областей «Коммуникация» и «Социум», последняя из которых имеет своей целью: воспитание социально-адаптивной, творческой личности, способной к позитивному поведению и отношениям в социуме, воспитание любви к Родине, уважение к старшим. Базовое содержание области «Социум» реализуется в следующих видах организованной учебной деятельности: самопознание; ознакомление с окружающим миром; экология; художественная литература [2, 30].

Цели названных областей и их интеграция определяют собою цель и содержание дошкольного языкового образования, а именно личностное развитие ребенка. Оно должно способствовать в равной степени развитию его эмоциональных, творческих, социальных, когнитивных и языковых способностей для коммуникативных действий на иностранном языке. Причем практические цели – приобретение определенных навыков и умений речевого общения – рассматриваются нами не как ведущие, а как обеспечивающие различные аспекты личностного развития ребенка.

Рассмотрим несколько практических примеров реализации интегрированного обучения. Результатом совместной реализации международного проекта

факультета иностранных языков КарГУ им. Е.А. Буктова и Гете-Института «Немецкий язык в дошкольных учреждениях Карагандинской области» явилось ежегодное прохождение студентами факультета педагогической практики в детских садах «Алтынай», «Erfolg» и «Мерей» г. Караганды. В ходе практики студенты факультета активно использовали интегрированный подход в обучении. Так, например, было проведено интегрированное занятие на тему «Haustiere und Wildtiere» с детьми старшего дошкольного возраста («Иностранный язык» и «Ознакомление с окружающим миром»). Дети с большим удовольствием повторяли названия диких и домашних животных, играли в игры и слушали историю на немецком языке. В конце занятия каждому ребенку индивидуально было предложено выполнить задание «Кто, где живет?».

При изучении темы «Die Jahreszeiten. Der Herbst» было проведено интегрированное занятие на природе. Дети изучали сезонные изменения в природе, называли их по-немецки, собирали разноцветные листья для аппликации и одновременно повторяли цвета на иностранном языке.

Как показывает практика, богатейшим источником раннего иноязычного образования являются сказки. В них ярко выражены самобытность народа, его культура, нравы, обычаи, моральные принципы, особенности национального быта и уклада. Вместе с тем в сказках стран изучаемого языка, наряду с их культурным многообразием, отражены общечеловеческие ценности, которые прививаются детям с ранних лет [4, 8]. Поэтому очень часто на занятиях по иностранному языку мы используем интеграцию иностранного языка с художественной литературой и самопознанием.

Педагог рассказывает сказку/историю на иностранном языке, используя

нарративный подход. Причем она не должна быть обязательно аутентичной. Наоборот, на раннем этапе обучения иностранному языку она должна быть знакома детям, чтобы максимально облегчить ее понимание. Дети слушают и переживают историю, пополняя свой словарный запас, развивая умственные способности, мышление и память. Но на первый план выдвигаются не грамматика и лексика иностранного языка, а, прежде всего, радость, восхищение происходящими событиями, описанными на иностранном языке. Здесь речь идет об имплицитном обучении. Дети подражают голосам животных, показывают движениями события, происходящие в сказке, произносят заклинания, раскладывают иллюстрации в нужной последовательности. В конце занятия необходимо провести беседу с детьми, чтобы выяснить, понятна ли им мораль сказки/истории. Этот этап очень важен для воспитания и развития в детях общечеловеческих ценностей, поэтому, как правило, подобная беседа проводится на родном для детей языке.

В ходе педагогической практики студенты факультета довольно часто проводили подобные интегрированные занятия. Дети познакомились с такими сказками как «Репка» и «Теремок» на немецком языке. Для облегчения процесса понимания были использованы всевозможные вспомогательные средства, так называемая визуальная поддержка (картинки, игрушки, куклы, анимация, мимика и жесты). Кроме того, дети уже знали эти сказки на родном языке, поэтому, имея даже самые незначительные познания иностранного языка, они понимали их содержание.

Все проведенные интегрированные занятия по иностранному языку свидетельствуют о положительном влиянии на общий процесс воспитания и обучения дошкольников. Анализ результатов двухлетнего применения интегрирован-

ного обучения иностранному языку на практике позволил нам сделать следующие выводы:

1. Интегрированное обучение повышает мотивацию детей, формирует их познавательный интерес;
2. Способствует формированию целостной картины мира ребенка;
3. Развивает языковые, изобразитель-

ные и музыкальные способности, навыки и умения детей;

4. Позволяет систематизировать знания;
5. Способствует развитию всех психических процессов (воображения, внимания, памяти, мышления и пр.);
6. Позволяет избежать перегрузок и утомляемость детей.

Список литературы

1. *Мукажанова Р. А., Омарова Г. А.* «Самопознание» и другие учебные предметы: возможности интеграции содержания и методов обучения: учебно-методическое пособие для учителей. – Алматы: Бөбек, 2013. – 128 с.

2. Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения, утвержденного постановлением Правительства РК от 23.08.2012 г., № 1080.

3. *Татаурова Н. Л., Тирская И. А., Дрыгина Т. А., Корчевская Г. Г., Шелипова С. И., Шакабаева С. Г., Митрофанова И. И.* Программа воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста «Біз мектепке барамыз» (от 5 до 6 лет). – Астана, 2010. – 106 с.

4. *Гудкова Л. М.* Стихи и сказки на уроках английского языка в начальной школе. – М., 2005. – С. 8–85.

УДК 372.881.1

П. А. Ярышева

(Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики)

ПРЕОДОЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ ПРИ УСВОЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Описаны психологические барьеры, возникающие при изучении иностранных языков, раскрываются причины возникновения барьеров и даются способы их преодоления. Автор приводит приёмы работы на занятиях, помогающие в устранении барьеров.

Ключевые слова: барьер, иностранный язык, общение, приём.

Psychological barriers in foreign languages learning are described. Reasons for the barriers rises are disclosed and breakthrough methods are proposed. Author gives techniques which facilitate to overcome barriers, to working in classes.

Общение – неизменная составляющая социальной жизни, а знание иностранных языков становится все более актуальным в современном обществе. Для современного человека важно не просто овладеть набором некоторых лексико-грамматических навыков, но и уметь быстро извлекать информацию из письменных и устных источников на иностранном языке. При изучении иностранного языка часто следует решить ряд психологических проблем. Эффек-

тивность в овладении иностранным языком во время учебной деятельности в ВУЗе в значительной степени зависит от осознания необходимости изучения языка для себя в первую очередь, в психологической готовности человека усвоить и применять иностранную речь на практике, что является весьма важным аспектом (так как часто люди усваивают язык только на письменном уровне, а разговаривать на нем они стесняются) и от веры в свои возможности. Как

раз студенты, которые не верят в свои способности, ожидают «провала», боятся ошибок, скорее потерпят неудачу, главным образом потому, что не способны преодолеть имеющиеся психологические барьеры. Психологический барьер – это первый барьер, с которым сталкиваются студенты при обучении иностранному языку. Он может возникнуть незаметно. Причины могут быть разные. Это могут быть социальные или политические, религиозные или профессиональные различия, которые приводят к неоднозначной интерпретации тех или иных понятий, употребляемых в процессе коммуникации. [1]

Можно выделить следующие виды психологических барьеров: боязнь контакта с человеком, барьер «понимания», межкультурный барьер и «барьер говорения». Самый распространенный – это боязнь контакта с человеком. Обычно такой барьер свойственен студентам, испытывающим сложности в общении, с низким уровнем общительности в целом. Часто такие люди выбирают себе профессию, как они думают, несвязанную с людьми. Но в конечном счете, какую бы профессию они не выбрали, они сталкиваются с проблемой общения с людьми и это касается не только иностранного языка. В течение обучения им придется сдавать зачеты и экзамены, выступать на конференциях, семинарах, защитах лабораторных, курсовых и на защите диплома в завершение учебы. И также на таком предмете как иностранный язык они могут испытывать как проблему психологического барьера перед общением в целом, так и в общении на иностранном языке.

Как же преодолеть этот барьер? Сначала необходимо определить его интересы, оценить студента как личность, постараться определить уровень языка, который имеется у студента на данный момент и впоследствии выбрать наиболее подходящую технику и приемы

общения. Преподавателю в процессе общения необходимо контролировать его ход, результаты, помогать по ходу обучения и уметь правильно завершить общение. [2]

Существует множество приёмов, которые помогают устранить боязнь контакта с человеком и способствуют повышению эффективности общения. Разберем некоторые из них:

1. Приём «имя собственное» заключается в произнесении вслух имени обучающегося. Этот прием способствует утверждению студента как личности и сопровождается положительными эмоциями, тем самым формируется расположение к собеседнику (преподавателю), так как всем известно, что человеку нравится, когда говорят его имя и это указывает на то, что его, несомненно, выделили и запомнили.

2. Приём «зеркало отношений» состоит в улыбке и приятном выражении лица, которое вызывает чувство защищенности, и положительные эмоции, что также формирует интерес и благоприятную обстановку.

3. Приём «золотые слова» заключается в высказывании комплиментов, ободряющих слов в адрес обучающегося. При таком приеме повышается уверенность обучающегося и это ведёт к образованию положительных эмоций и снимает боязнь контакта с человеком. [1]

Барьер «понимания» возникает, когда обучаемый начинает бояться, что не сможет правильно понять, что преподаватель говорит на иностранном языке. Больше всего студента пугает необходимость переспрашивать или просить говорить помедленнее (особенно если у студента низкая самооценка, и он считает, что остальные все прекрасно понимают и он один такой). Этот вид барьера часто тормозит процесс коммуникации и приводит к тому, что студенты вместо того, чтобы просто послушать говорящего и уточнить что-то в результате

начинают нервничать и вообще перестают слушать говорящего, а переспросить стесняются. Это проблема связана и с пониманием смысла фраз, подтекста и опять же с психологическими проблемами общения, стеснительностью и неуверенностью. Недопонимание того, что говорит преподаватель на языке, складывается из слабых навыков аудирования, поэтому этому виду работ необходимо уделять особое внимание на занятиях. Нужно развивать слуховое восприятие, так как оно напрямую связано с речевыми способностями. Но кроме этого важно и объяснить студентам, что ничего страшного не будет, если они что-то не поймут с первого раза, и чтобы они всегда спрашивали, что им непонятно. Таким образом, для преподавателя будет легче выяснить, что необходимо объяснить еще раз или над какой темой поработать, а студент сможет преодолеть некоторые барьеры.

Чтобы преодолеть «барьер понимания» на начальном этапе следует выражать свои мысли простыми словами и фразами. Необходимо спокойно и обстоятельно проанализировать планируемое вами содержание беседы и по возможности устранить из нее те моменты, которые могут быть непонятны студентам (особенно если их уровень изначально невысок), заменить некоторые слова более простыми. После этого можно смело вступать в контакт.

Межкультурный барьер – это такой вид психологического барьера, когда студент не хочет учитывать культурные традиции страны носителя изучаемого языка. Так, в различных культурах не одинаково понимается смысл таких ценностей как «красота», «долг», «приличие» и др. Кроме того каждая социальная среда создаёт свой язык общения (называемый сленгом), свои любимые цитаты и шутки и даже комплименты (например, в восточных странах принято сравнивать красоту женского

лица с луной), которые не всегда понятны представителям другой культуры. И часто бывает так, что все это вызывает непонимание людей и нежелание понимать разницу между культурами. Как преодолеть этот барьер? Необходимо относиться к чужой культуре с тем же уважением, что и к своей; пытаться понимать и уважать чужую религию и обычаи; изучать языковые особенности других народов; понимать, что каждая культура имеет в себе что-то, что может предложить миру – именно это необходимо аккуратно донести до обучающихся и попробовать заинтересовать студентов культурой изучаемого языка.

Ещё один распространенный вид барьера – это «барьер говорения». Он проявляется в том, что студент понимает, что ему говорят, ему не составляет труда понять задания на аудировании, но беседы на иностранном языке он активно избегает, потому что считает, что его словарного запаса недостаточно для выражения мысли, или боится сказать что-нибудь не так, сделать ошибку и стать объектом для насмешки окружающих. Как правило, из-за этого барьера студенту очень трудно достигнуть успехов в изучении иностранного языка, потому что говорение является очень важным аспектом в изучении языка. Таким образом, преподаватели языка обязательно должны учитывать психологию студентов. На этом этапе на занятиях необходимо создавать ситуации максимально приближенные к реальности. Естественно, на начальном этапе следует очень хорошо подготовить студентов к ситуации общения и выдать им весь необходимый для этого материал – это должна быть какая-то конкретная диалоговая ситуация, приближенная к жизни, карточка с клише, которые студенты могут использовать по ходу диалога и даже можно предоставить схему построения диалога (в общем или в данной конкретной ситуации). Перед нача-

лом выполнения задания необходимо разобрать со студентами ситуации, перевести их, клише и обсудить схемы, чтобы у студентов впоследствии не возникало вопросов, и они понимали используемые слова и смысл диалога. Обучаемый должен понимать, что каждое конкретное слово, ситуация, конкретная структура нужна ему для решения той или иной коммуникативной задачи не только на занятиях, но и в быту, не только в жизни, но и в его будущей профессии. Тренировка языка в ситуациях, приближенных к реальности, позволяет студенту максимально быстро перенести все то, что было пройдено на занятиях по языку, в реальную жизнь, легко усвоить материал и снимает языковой барьер. Особенно эффективна личная вовлеченность человека в тему, так как если тема диалога по возможности будет включать в себя что-то связанное с самим человеком или его интересами – такое ему будет особенно легко и интересно делать и запоминать.

Одним из эффективных способов также является живое общение с носителями изучаемого иностранного языка. Часто бывает так, что человек привыкает говорить на языке с преподавателем

и одноклассниками, но с носителями этого иностранного языка снова возникает барьер. Но обычно иностранцы очень доброжелательно относятся к попыткам разговора на их языке, особенно те, которые изучают русский язык и не понаслышке знают, что это такое – общение на иностранном языке. Поэтому приглашение иностранца на занятие со студентами (конечно, если данная возможность имеется) – очень эффективное мероприятие, которое помогает сразу и преодолению барьеров общения, понимания и способствует формированию интереса к иностранной культуре. Этот способ можно использовать на более позднем этапе, когда уже пройдет работа над имеющимися типами барьеров и студент научится без стеснения говорить с преподавателем и одноклассниками на языке.

Психологические барьеры легко преодолеть, создавая на занятиях дружественную атмосферу. Не стоит забывать и о том, что важно сформировать у обучаемого внутреннюю мотивацию, повысить самооценку учащихся, улучшить имеющиеся у него навыки, донести до него понятие «межкультурные различия» для преодоления психологических барьеров.

Список литературы

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для вузов. – 5-е изд. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 363 с.
2. *Барвенко О. Г.* Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых: дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2004.
3. *Витлин Ж. Л.* Проблемы обучения учащихся активному и пассивному владению языком // ИЯШ. – 2003. – № 3. – С. 7–12.
4. *Иванова Г. А.* Методика обучения студентов технического вуза углубленному чтению на иностранном языке: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Л, 1980. – 23 с.
5. *Чаплина Е. И.* Стратегии преодоления психологических барьеров у студентов при изучении иностранного языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dissercat.com/content/strategii-preodoleniya-psikhologicheskikh-barerov-u-studentov-pri-izuchenii-inostrannogo-yaz> (дата обращения 24.01.17)

УДК 372.016:811.111*01/04+372.3/4

Н. В. Дениварова, М. С. Байжуманова*(Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова)*

ПРОБЛЕМЫ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Статья посвящена проблемам обучения чтению на английском языке учащихся начальных классов. В работе рассматриваются основные трудности в обучении чтению младших школьников и пути их решения.

Ключевые слова: чтение на иностранном языке, английский язык, обучение чтению на начальном этапе.

This article is devoted to problems in teaching reading in English of primary school learners. The article provides the main difficulties in teaching reading in English of primary school learners, as well as their solutions.

Как известно, необходимость овладения английским языком становится все более насущной в современном мире, где каждый четвертый житель пользуется им для общения на том или ином уровне.

Изучение этого предмета с начальных классов является признанием объективно существующего социального интереса к изучению иностранных языков и подтверждением важности данного предмета для реализации перспективных задач развития личности.

Чтобы выпускник начальной школы обладал набором знаний, умений и навыков, необходимых для дальнейшего успешного овладения языком, учителю следует знать, как и чему учить ребенка на самом первом этапе обучения.

Обучение чтению выступает в качестве целевой доминанты.

Согласно программе по иностранным языкам в области обучения чтению перед учителем ставятся задачи научить школьников читать тексты, понимать и осмысливать их содержание с разным уровнем проникновения в содержащуюся в них информацию.

Научиться читать – значит уметь озвучивать графемы и извлекать мысли, факты, т.е. понимать, использовать информацию текста.

В процессе овладения чтением необ-

ходимо преодолеть массу трудностей. Для этого учителю следует вовлекать учащихся в активную творческую деятельность, создавая различные ситуации речевого общения, где у учащихся происходит накопление и расширение лексического словаря, как базы для успешного овладения чтением.

В идеале чтение на иностранном языке должно носить самостоятельный характер, осуществляться не по принуждению, а сопровождаться интересом со стороны ребят. Однако практика показывает, что интерес к этому виду речевой деятельности у школьников очень низок.

В процессе формирования навыков чтения необходимо преодолеть массу трудностей.

Прежде всего, это трудности, связанные с овладением техникой чтения, которая предполагает усвоение системы графических знаков, отличных от родного языка, формирование навыка звуко-буквенных и буквенно-звуковых соотношений, синтагматического чтения. Под техникой чтения мы понимаем не только умение быстро и правильно читать, но и умение извлекать информацию из текста. Становление рецептивного навыка осуществляется успешнее, если оно подкрепляется продуктивной деятельностью, поэтому рекомендуется обучать детей двум вари-

антам кода: письменному и печатному. Необходимо тщательно работать над техникой чтения вслух, так как учебные действия формируются сначала во внешней речи, а затем переводятся во внутренний план. Важно скорее подвести к этапу целостного восприятия блоков слов, иначе пословное чтение будет тормозить понимание содержания. Этому способствует чтение по синтагмам, расширяющее «поле чтения», т.е. единицу восприятия. Овладение техникой чтения сопровождается умственной работой по смысловому распознаванию зрительных форм, значит необходимо обучать технике чтения на знакомом материале с элементами новизны.

К началу процесса обучения иностранному языку в начальной или основной школе в речевой памяти в речевой памяти учащихся, естественно, нет слухо-речемоторных образов иноязычного материала.

Если обучение технике чтения начинается с самого начала изучения иностранного языка, то учащимся приходится соотносить не только звуки и буквы, но и звуко-буквенные связки со смысловым значением того, что читают. А это вызывает у них дополнительные трудности. Вот почему для их преодоления нередко проводится устный вводный курс, устное опережение, чтобы накопить необходимый и достаточный иноязычный речевой материал, сформировать слухо-речемоторные образы иноязычной устной речи и тем самым снять часть трудностей в процессе соотнесения букв и звуков иностранного языка.

Примечательно, что при накоплении разнообразного иноязычного материала как базы для обучения технике чтения исходной языковой единицей является слово.

Обучение технике чтения на иностранном языке должно осуществляться на хорошо известном лексическом материале, уже усвоенном в устной

речи. А это достигается в результате проведения устного вводного курса, устного опережения. Согласно З. И. Клычниковой, суть устного опережения сводится к тому, что учащиеся приступают к чтению тогда, когда у них отработана артикуляция звуков, слогов, слов и даже небольших фраз. Вместе с тем Г. В. Рогова и И. Н. Верещагина по поводу устного вводного курса отмечают, что предварительная устная отработка учебного материала помогает снимать часть трудностей, препятствующих пониманию содержания. Устное опережение помогает в содержательном плане, то есть учащиеся должны понимать то, что они читают, но практически не помогает в процессуальном плане. Подобное явление характерно и для овладения чтением и на родном языке; ребенок, хорошо владеющий устной речью, встречается с большими трудностями процессуального плана (как прочесть). Таким образом, проведение устного вводного курса, устное опережение еще не гарантируют успешного овладения техникой чтения на иностранном языке.

Многочисленные факты расхождения между графемно-фонемными системами родного и иностранного языков, расхождения в произнесении одной и той же буквы в различных буквосочетаниях, а также случаи разного графического изображения одного и того же звука имеют место в немецком, французском и особенно английском языках.

Авторы методики обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе, а также во 2-3 классах школ с углубленным изучением английского языка считают, что овладение чтением на английском языке представляет большие трудности для учащихся, вызываемые графическими и орфографическими особенностями языка, так как орфографическая система использует 26 букв, 146 графем (буквосочетаний),

которые передают 46 фонем. Из 26 пар английских букв (заглавных и строчных) только четыре можно считать похожими на соответствующие буквы русского алфавита по значению и форме. Это К, к, М, Т. Буквы А, а, В, в, С, с, Е, е, Н, О, о, Р, р, У, у, Х, х имеют место и в том и в другом языке, но читаются по-разному, следовательно, являются самыми трудными. Остальные буквы совершенно новые.

Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина указывают также на большую трудность чтения гласных, сочетаний гласных и некоторых согласных, читающихся по-разному в зависимости от положения в словах. Например, man-name, day-rain, this-think, pencil-cat, Geography-garden, window-down. При обучении чтению учащимися должны быть усвоены основные правила чтения, к которым следует отнести: чтение гласных под ударением в открытом и закрытом слогах и перед «г»; чтение сочетаний гласных ee, ea, ay, ai, ou, oo, oc, ow; согласных c, s, k, g, ch, sh, th, ng, ck и таких сочетаний, как -tion, -sion, -ous, -igh.

Учащихся следует научить читать слова, которые пишутся по-разному, а читаются одинаково: sun-son, two-too, write-right, sea-see и др.

В то же время многие слова в английском языке читаются не по правилам,

что в целом обрекает учащихся на заучивание чрезмерно большого количества правил чтения и исключений из них, а также на многократное повторение учебного материала. К тому же само восприятие и озвучивание графических знаков является результатом выбора и сличения их с теми эталонами, которые уже имеются в долговременной памяти ученика. Сам факт выбора, предусматривающий припоминание нужного правила и (или) звукобуквенного соответствия, требует определенного, порой значительного времени, что, в конечном счете, замедляет темп чтения, вернее не позволяет ученику быстро и точно устанавливать звуко-буквенные соответствия и тем самым овладеть техникой чтения в достаточно высоком темпе.

Внесение всякого рода изменений в процесс раннего обучения чтению на английском языке осуществляется с учетом опыта, накопленного в результате многочисленных исследований в этом направлении.

Обучение чтению на начальном этапе должно стать базой для дальнейшего изучения предмета и опорой в обучении чтению на последующих этапах.

Можно сделать вывод о том, что чтение на иностранном языке занимает значительное место в жизни современного человека.

Список литературы

1. Кунанбаева С. С., Карамысова М. К., Иванова А. М. Концепция развития иноязычного образования. – Алматы, 2004.
2. Азоровская А. Е. Чтение – вот лучшее умение. Коммуникативная методика. – 2003. – 41 с.
3. Рогова Г. В., Верещагина, И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов пед. вузов. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2000. – 185 с.
4. Литвинюк О. И. Обучение чтению в классе // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 3. – С. 66–71.
5. Лукьянчикова Н. В. Обучение английскому языку на начальном этапе // Начальная школа. – 2012. – № 2. – С. 265.
6. Львов М. Р. Основы развития младших школьников // Начальная школа. – 2010. – № 7. – С. 326.
7. Миролюбова А. А. Теоретические основы методики обучения иностранному языку в средней школе. – М., 2010. – С. 293.

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом всероссийском научном периодическом журнале «Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков». Журнал выходит с 2006 года 1 раз в год.

Учредитель журнала – федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «НГПУ»).

Главный редактор журнала – кандидат педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «НГПУ» Костина Екатерина Алексеевна.

Журнал адресован специалистам в области филологии и методики преподавания иностранных языков в средней и высшей школе.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты и магистранты.

Общие требования к статьям:

1. Материалы должны быть подготовлены к печати, иметь УДК.
2. Метаданные статьи на русском и английском языках:
 - сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город;
 - название статьи (заглавными буквами);
 - аннотация (не менее 200 слов), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы;
 - ключевые слова (не менее 7).
3. Автор в статье должен: обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.
4. В конце статьи приводится список литературы (не менее 10 источников), на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. Список литературы оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5-2008.
5. Статья может сопровождаться фотографиями контрастными по тону и цвету (печать журнала черно-белая). ** Статьи отправлять по адресу: ffl_nspu@ngs.ru
6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы отклоняются.