

Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«Белгородский государственный национальный
исследовательский университет»

Университет св. Кирилла и Мефодия в г. Трнава (Словакия),
факультет массмедийной коммуникации

Мозырский государственный педагогический университет
им. И.П. Шамякина (Республика Беларусь), кафедра русского языка

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ГОРИЗОНТЫ

Сборник материалов
IV Международной научно-практической конференции

(Белгород, 29 сентября – 1 октября 2016 года)



Белгород 2016

УДК 81
ББК 81.2
Л 59

Научные рецензенты:

О.В. Волкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков БУКЭП;
О.Ю. Ромашина, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации НИУ «БелГУ»

Редакционная коллегия:

Б. Кураш, канд. филол. наук, зав. кафедрой русского языка МГПУ им. И.П. Шамякина (Республика Беларусь); *Nataliya Panasenko*, DrSc., Prof. PhD. (Slovakia); *Dana Petranová*, Assoc. prof. PhD., PhD. Dean of the Faculty of mass media Communication (Slovakia); *Hana Pravdová*, Assoc. prof. PhD., PhD. Head of the Chair of Language Communication (Slovakia); *Eva Habiňáková*, PaedDr., PhD. (Slovakia); *Oľga Škvareninová*, PhD., PhD. (Slovakia); *Ж. Багана*, д-р филол. наук, профессор НИУ «БелГУ»; *О.В. Дехнич*, канд. филол. наук, доцент НИУ «БелГУ»; *Т.Д. Дьяченко*, канд. филол. наук, доцент НИУ «БелГУ»; *И.А. Даниленко*, ассистент кафедры иностранных языков НИУ «БелГУ»; *А.А. Куценко*, ассистент кафедры иностранных языков НИУ «БелГУ»

Ответственные редакторы:

Е.А. Огнева, Е.А. Карабутова, И.Б. Акиншина

Л 59 **Лингвистические горизонты:** сборник материалов IV Международной научно-практической конференции (Белгород, 29 сентября – 1 октября 2016 г.) / отв. ред.: Е.А. Огнева, Е.А. Карабутова, И.Б. Акиншина. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ БелГУ, 2016. – 144 с.

ISBN 978-5-9571-2214-2

В сборнике представлены доклады участников IV Международной научно-практической конференции «Лингвистические горизонты», которые охватывают широкий спектр актуальных проблем современных лингвистических исследований, выполненных учёными отечественных и зарубежных научных школ. Данный сборник – многогранная интеллектуальная репрезентация результатов исследований в области фундаментальной и прикладной лингвистики. Содержание сборника представляет интерес для филологов, лингвистов, специалистов в области гуманитарного знания.

УДК 81
ББК 81.2

ISBN 978-5-9571-2214-2

© НИУ «БелГУ», 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Часть I. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА

<i>Беседин Д.А.</i> Гендерные аспекты обучения школьников грамматике иностранного языка в педагогическом дискурсе	5
<i>Беседина И.Г.</i> Линейный динамичный сценарий в художественном пространстве (на материале англоязычного произведения Э.Р. Берроуза «Princess of Mars»)	10
<i>Борисовская И.В.</i> Концепт «эмоциональные процессы» в предложениях изменения	15
<i>Браташова Э.В.</i> Чэньюй (成语 – идиомы) и их предыстории в китайском языке	20
<i>Волошкина И.А.</i> Манифестация темпорального тезауруса во фразеологическом пространстве	25
<i>Горбунова Г.А.</i> Речевая организация драматургии М.Е. Салтыкова-Щедрина	29
<i>Даниленко И.А.</i> Место пейзажных единиц в номинативном поле дуального концепта «любовь и одиночество» (на материале романа Ф.С. Фицджеральда “The Great Gatsby”)	36
<i>Иванова В.А.</i> Англицизмы в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин»	40
<i>Карабутова Е.А.</i> Концептуальная (грамматическая) система как основа обеспечения полноценной иноязычной коммуникации студентов вуза	45
<i>Ковтун А.А.</i> Прагма-семантическая характеристика эвфемизмов тематической группы «война и военные действия» в немецких СМИ	51
<i>Куценко А.А.</i> Реконструкция эдвардианской эпохи в трехкомпонентной модели теледискурса	53
<i>Огнева Е.А.</i> Культурологическая специфика персонифицированного текстового когнитивного сценария	58
<i>Остапенко О.Г.</i> О первом лингвистическом знакомстве англичан с русским языком	64
<i>Русецкая И.В., Сема К.С.</i> Когнитивно-пропозициональная структура концепта «любовь» в романе А. Мёрдок «Черный принц»	69

<i>Снимщикова Е.Б.</i> Лингвокультурные скрипты в педагогическом дискурсе	72
<i>Таранов А.О.</i> К вопросу о терминологическом статусе лексики	79
<i>Черняк Е.Ф.</i> К языковым аспектам интернет-общения	84
<i>Швалюк Т.В., Мартыненко Е.В.</i> Pros, cons and some advice concerning a problem of growing up a bilingual child	89
<i>Шемаева Е.В.</i> Концептуальная метафора и ее интерпретационные возможности	93
<i>Яблонская О.Г.</i> Зоонимические фразеологизмы в художественном тексте (на фоне английского языка)	99

Часть II. ПРИКЛАДНАЯ ЛИНГВИСТИКА

<i>Акинишина И.Б., Мирошниченко Л.Н.</i> Технический перевод как вид языковой деятельности в высшей школе	106
<i>Акинишина И.Б., Ушанкова Н.А.</i> В поисках мотивации для эффективного изучения иностранного языка	111
<i>Годовникова М.М.</i> К вопросу повышения мотивации учащихся в процессе изучения английского языка	115
<i>Лемешева Е.П.</i> Анализ преимуществ и проблем использования балльно-рейтинговой системы в языковом вузе	119
<i>Моисеенко О.А.</i> Инновационные процессы в иноязычном образовании в свете современных ФГОС	124
<i>Моисеенко О.А., Кобзарева М.В.</i> Специфика лингвокультурологической компетенции	128
<i>Насонова С.Л., Страждина Л.М.</i> О составлении фонда оценочных средств на младших курсах факультета иностранных языков	131
<i>Прокопенко Ю.А.</i> Формирование коммуникативной компетенции обучающихся в процессе обучения диалогу на иностранном языке	137

Часть I

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА

**ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ГРАММАТИКЕ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

*Беседин Дмитрий Александрович,
магистрант Педагогического института
НИУ «БелГУ»;*

*Карабутова Елена Александровна, научный руководитель,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры иностранных языков
Педагогического института НИУ «БелГУ»,
г. Белгород, Россия*

В данной статье рассмотрены проблемы гендерных различий в образовательном процессе. Работа посвящена анализу гендерных особенностей овладения знаниями языка (грамматика, фонетика, лексика) и формированием навыков в четырех видах речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо, чтение) у детей школьного возраста.

Ключевые слова: гендерное образование, иностранный язык, физиология.

Задача развития, совершенствования, оптимизации методов обучения иностранным языкам всегда была одной из актуальных проблем российского образования. В связи с возрастающей сложностью и интенсивностью обучения на первый план выходит вопрос о соответствии организации образовательного процесса возрастным этапам психофизиологического и социального развития учащихся. В настоящее время все чаще подчеркивается необходимость подбора содержания, форм и методов обучения в соответствии с половозрастными особенностями детей [Городникова 1999: 40]. Проблемы гендерных различий в образовательном процессе часто возникают в педагогике. Немного работ посвящено исследованию различий между мужчинами и женщинами (В.П. Симонов, Ш. Берн, Т.П. Хризман и др.). Можно выделить следующие уровни проявления гендерных различий: физический, когнитивный, генетический, психологический. В настоящей статье делается акцент только на тех гендерных особенностях, которые представляют для нас интерес с точки зрения их учета в обучении иностранного языка в школе. Проводились исследования с целью выявить различия мозга мужчины и женщины, ученые получили одинаковые результаты: мозг мужчины и женщины функционирует по-разному. Невролог Р. Горский подтвердил, что мужчины и женщины используют разные полушария мозга, работая над одной и той же задачей. С тех пор эти выводы были подтверждены исследованиями других ученых.

Восприятия и анализ поступающей информации у мужчин и женщин различны. Проявление данных различий наблюдаются уже в детстве. Мозг девочек реагирует на людей и лица, а мозг мальчиков - на форму и объекты. Мужчина в первую очередь изучает окружающую среду и объекты, а женщине более интересно изучать себя и свое окружение. У мальчиков доминирует качественный подход к изучению материала, они склонны к абстрактному мышлению, творчеству и самостоятельности. Наблюдается склонность к диалогу, дискуссии. Мальчики также отличаются высокой скоростью концентрации внимания в критических ситуациях. У девочек доминирует количественный подход к изучению учебного материала, им свойственна конкретность мышления. Они исполнительны и предусмотрительны, им присущи интуиция и умение анализировать. У девочек ниже скорость концентрации внимания [Берн 2001: 63]. Соответственно, у мальчиков появляются способности к математическим знаниям, а у девочек – к овладению языковыми навыками. С подросткового возраста гендерные различия уже проявляются достаточно ярко [Горошко 199: 68].

Задача развития, совершенствования, оптимизации методов обучения иностранным языкам всегда была и остается одной из актуальных проблем российского образования. В связи с возрастающей сложностью и интенсивностью обучения на первый план выходит вопрос о соответствии организации образовательного процесса возрастным этапам психофизиологического и социального развития учащихся. В настоящее время все чаще подчеркивается необходимость подбора содержания, форм и методов обучения в соответствии с половозрастными особенностями детей. Младший школьный возраст, совпадающий с начальным этапом обучения, по праву привлекает пристальное внимание исследователей и педагогов-практиков. Ведь от того, насколько требования, предъявляемые школой, будут адекватны возможностям мальчиков и девочек, во многом зависят не только школьные успехи, но и становление личности в целом. Разработка эффективных методов обучения иностранным языкам основывается на достижениях лингвистики, психологии, педагогики и смежных научных дисциплин. Современная наука располагает большим количеством данных, свидетельствующих о необходимости анализа факторов, которые влияют на систему обучения и воспитания. Одним из таких факторов является фактор пола. В современных лингвистических исследованиях все большую значимость и интерес приобретает анализ роли каждого из полушарий в осуществлении речевых функций, а также анализ особенностей межполушарного взаимодействия в обеспечении речевой деятельности при изучении иностранного языка. Теория функциональной асимметрии мозга располагает данными о том, что особенности взаимодействия правого и левого полушарий влияют на формирование языковых способностей. На основании известных данных о специфике психологического развития мальчиков и девочек [Хризман 2000: 38] можно утверждать, что они по-разному воспринимают учебную информацию. Исследования нейропсихологов подтверждают существование

половых различий в латерализации функций головного мозга, которые проявляются уже в детском возрасте и сохраняются у взрослых.

Девочки, у которых быстрее созревает левое полушарие мозга, отвечающее за рационально-логическое, знаковое мышление, до 10 лет превосходят мальчиков в решении логических задач, лучше запоминают цифры, мыслят конкретно, прагматично, ориентируясь на получение необходимого результата. Мышление мальчиков является более творческим, отличающимся высокой поисковой активностью и нестандартностью, что объясняется более быстрым созреванием правого полушария, отвечающего за развитие пространственно-образного, интуитивного мышления. Поэтому они превосходят девочек в визуально-пространственных способностях. Доминирующее у девочек левое полушарие отличается от правого тем, что только в нем расположены речевые центры. Поэтому девочки обычно раньше (на 4-6 месяцев) начинают говорить [Хризман 2000: 59]. И в дальнейшем речь девочек, как правило, богаче и по словарному запасу и по грамматическому строю [Виноградова 1993: 21]. Это согласуется с данными о том, что девочки немного раньше мальчиков овладевают навыками чтения, при написании букв проявляют большую аккуратность, а в дальнейшем при написании отдельных слов и коротких предложений допускают меньше ошибок, чем мальчики. Выявлено, что у девочек 6-7 лет различия между мнемическими функциями полушарий выражены сильнее и объем кратковременной памяти больше, чем у мальчиков [Хризман 1991: 113]. В связи с этим можно предположить, что более развитые вербальные способности у девочек оказывают им существенную помощь при изучении ИЯ вообще и его грамматической стороны в частности.

Типологическая классификация языковых способностей предполагает выделение рационального и интуитивного способов овладения языком. Установлено, что первый способ характерен для левополушарного типа мышления, второй – для правополушарного типа. Обладатели того или иного способа овладения языком могут добиться высоких результатов, но с помощью разных средств и стратегий. Учащиеся левополушарного типа предпочтут подробно разобрать текст, заданный в качестве устного упражнения, тогда как их «правополушарные» одноклассники интуитивно схватывают общее содержание текста и не интересуются деталями. Замечено, что учащиеся левополушарного типа успешнее выполняют письменные работы с заранее предложенными вариантами ответов. Выполняя тестовые задания, они могут проявить свои способности к анализу. Для «правополушарных» школьников подойдут методы устного опроса, задания с вопросами «открытого» типа, на которые они смогут дать собственный развернутый ответ, продемонстрировать свои творческие способности.

Асимметрия мозга у мальчиков развивается раньше, чем у девочек. К шести годам у мальчиков заметна функциональная специализация полушарий. У мальчиков также число соединяющих два полушария нервных волокон (комиссуры) меньше, чем у девочек. Именно поэтому им труднее

сопоставить информацию, обрабатываемую в разных полушариях. Левое и правое полушария у мальчиков избирательно включаются в мыслительные процессы. Исследования показывают, что у мальчиков особенно избирательно активен передний мозг, его лобные ассоциативные структуры, отвечающие за процессы смыслообразования. Это делает мышление мальчиков более творческим [Симонов 2005: 43]. Для мальчиков также характерна более высокая сосредоточенность на конкретной проблеме. Они болезненно реагируют на необходимость использовать разные типы мышления на уроках. Девочки же до 13 лет сохраняют определенную пластичность мозга, то есть диффузность функционирования полушарий. По данным В.Д. Еремеевой и Т.П. Хризман, у девочек способность центров коры правого и левого полушарий вступать в функциональные межполушарные контакты значительно выше, чем у мальчиков. Поэтому девочкам легче использовать различные мыслительные стратегии, переключаться с одного вида деятельности на другой. Таким образом, учителю при выборе методов и приемов в процессе обучения необходимо учитывать особенности мыслительных процессов учащихся с разным типом функциональной асимметрии мозга.

Анализ результатов тестовых заданий и плановых контрольных работ учащихся начальной школы по темам: спряжение глагола *to be* в настоящем времени; конструкция *have got*; времена английского глагола *Simple Present*, *Simple Past*, *Simple Future*, *Present Progressive*, *Present Perfect*; притяжательный падеж существительных (*Possessive Case*); модальный глагол *can*; артикли; предлоги, показывает, что максимальное количество правильных ответов по рассматриваемым темам составляет у девочек до 99%. Разность результатов девочек и мальчиков колеблется до 25%. В целом наблюдается устойчивая тенденция преимущества результатов девочек над результатами мальчиков.

В заданиях на умение детей употреблять артикли *a/an*, *the* с нарицательными, вещественными именами существительными, выступающими в функции именной части составного именного сказуемого, обстоятельства места или подлежащего в предложении, значительный перевес результатов в усвоении этой темы у девочек.

Наименьший разрыв между высокими показателями мальчиков и девочек наблюдается по употреблению предлогов (*prepositions of time – in, at, on; prepositions of place – on, in, under, behind, in front of*) и неопределенных местоимений (*some, any*) в конструкции *there is/there are*.

Современные методики преподавания иностранного языка не уделяют должного внимания тому факту, что дети разного пола по-разному воспринимают материал. В связи с этим возникает необходимость изучения гендерных особенностей обучения иностранного языка на начальном этапе. Работа посвящена анализу гендерных особенностей овладения знаниями языка (грамматика, фонетика, лексика) и формированием навыков в четырех видах речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо, чтение) у

детей школьного возраста. Обучение иностранных языков на начальном этапе требует поиска путей развития и совершенствования теории и методики преподавания, нацеленной на индивидуализацию учебного процесса в связи с важностью данной ступени в обучении.

В связи с тем, что обучение грамматике опирается на рационально-логические способы, т.е. рассчитано на левополушарный тип мышления, девочки достигают лучших результатов в усвоении данного материала. Гендерная специфика овладения фонетическим, лексическим и грамматическим материалом, при формировании навыков аудирования, говорения, чтения и письма указывает на необходимость разработки образовательных технологий, учитывающих гендерные особенности детей на начальном этапе обучения грамматике английского языка. Образовательные технологии должны базироваться на вариативности применяемых методов при дифференцированном подходе к обучению. В основу образовательного процесса могут быть положены принципы проблемного обучения, предполагающего поиск решения поставленной задачи с применением правополушарных мыслительных стратегий и переход на левополушарный тип мышления при формулировке полученных результатов в виде правила, алгоритма, схемы.

Список литературы:

1. Берн, Ш. Гендерная психология. – М.: Прайм-Еврознак, 2004. – С. 62-64.
2. Виноградова, Т.В., Семенов В.В. // Вопросы психологии. 1993. № 2. – С. 21.
3. Горошко, Е. Гендерные исследования в лингвистике сегодня / Е. Горошко, А. Кирилина // Гендер. исслед. – 1999. – № 2. – С. 67-78.
4. Городникова, М.Д. Гендерный фактор и распределение социальных ролей в современном обществе / М.Д. Городникова // Гендерный фактор в языке и коммуникации: сб. науч. тр. МГЛУ. – Вып. 446. – М., 1999. – С. 39-40.
5. Симонов, В.П. Учёт гендерных различий в образовательном процессе / В.П. Симонов / Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 40-44.
6. Хризман, Т.П., Еремеева, В.Д. // Мальчики и девочки – два разных мира. – СПб., 2000. – С. 57-60.
7. Хризман, Т.П., Еремеева, В.Д., Лоскутова, Т.Д. // Эмоции, речь и активность мозга ребенка. М., 1991. – С. 112-115.

Abstract. This article deals with the problems of gender differences in the educational process. The paper analyzes the gender features of mastering language skills (grammar, phonetics, vocabulary) and skills in four kinds of speech activity (speaking, listening, writing, reading) in school-age children.

Keywords: gender education, foreign language, physiology.

**ЛИНЕЙНЫЙ ДИНАМИЧНЫЙ СЦЕНАРИЙ
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
Э.Р. БЕРРОУЗА «PRINCESS OF MARS»)**

*Беседина Ирина Геннадьевна,
ассистент кафедры иностранных языков
Педагогического института НИУ «БелГУ»,
г. Белгород, Россия*

В статье проведен когнитивно-герменевтический анализ номинативного поля линейного сценария репрезентированного в архитектонике концептосферы произведения Э.Р. Берроуза «Princess of Mars», позволивший выявить специфику исследуемой динамичной структуры. Было исследовано номинативное поле когнитивного сценария, выявлены и изучены такие компоненты исследуемой динамичной структуры, как проксема, хронема.

Ключевые слова: когнитивный сценарий, когнитивно-герменевтический анализ, концептосфера, проксема, хронема.

Сравнительно новое, развиваемое направление в современной науке – это когнитивная лингвистика, которая основывается на исследовании различных психических и ментальных процессов на материале различных произведений и языков.

В современном языкознании не существует единого определения того, что же такое «художественный текст». Художественный текст, по Ю.М. Лотману, – определенная модель мира, некоторое сообщение на языке искусства, обладающее свойством превращаться в моделирующие системы [Лотман 1992: 129-132]. В соответствии с данным утверждением обратимся к мнению Л.Я. Гинзбурга о том, что художественный текст формируется образом автора, его точкой зрения на объект изображения [Гинзбург 1981: 106-109], то есть в тексте литературного произведения автор выражает свое восприятие мира и дает свою оценку окружающей действительности. А.Г. Баранов определяет текст как вербальные произведения в разной форме воплощения (устной, письменной, электронной и т.д.), как «материальную проявленность коммуникации». Согласно мнению А.Г. Баранова в большей степени определение текста будет зависеть и от методологических установок, и исследовательских позиций [Баранов 2008: 64-65].

И.Р. Гальперин дает следующее определение понятию «текст»: «текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [Гальперин 2007: 18-19].

В.П. Литвинов под «текстом» понимает «самостоятельный феномен человеческого мира, который анализируется как материализованный смысл... Автор создает текст, но только читатель делает текст тем, что он есть на самом деле, то есть создает своим отношением феномен текста...» [Литвинов 2004:157]. Согласно В.П. Литвинову, наибольшую значимость при определении понятия «текст» имеет читательская интенция, т.е. «для читателя текст существует в настоящем как написанный в прошедшем» [Литвинов 2004: 282-288].

В свою очередь А.Р. Лурия утверждает: «Для художественного текста особенно характерен конфликт между открытым текстом и внутренним смыслом, поскольку подчас за внешними событиями, обозначенными в тексте, скрывается внутренний смысл, который создается не столько самими событиями, фактами, сколько теми мотивами, которые стоят за этими событиями, мотивами, которые побудили автора обратиться к этим событиям. А поскольку мотивы скорее угадываются, чем «прочитываются» в тексте, то они могут оказаться разными для разных читателей. Ведь и читатель имеет свой взгляд на вещи. И он не обязательно совпадает с авторской трактовкой. И поэтому вероятность появления одного определенного смысла (для автора и читателя) крайне низка. Чтобы разобраться в таком тексте, требуется активный анализ, сличение элементов текста друг с другом. Значит, мало понять непосредственное значение сообщения в тексте, необходим процесс перехода от текста к выделению того, в чем состоит внутренний смысл сообщения» [Лурия 1998: 230].

Художественный текст можно представить, как устроенную особым образом структуру, которая обладает способностью выражать в себе индивидуальные представления автора об окружающем мире. По мнению Е.С. Кубряковой, «сведение всего множества текстов в единую систему так же сложно, как обнаружение за всем этим множеством того набора достаточных и необходимых черт, который был бы обязательным для признания текста образующим категорию классического, аристотелевого типа» [Кубрякова 2001: 72-81].

В рамках художественного текста выделяются художественные концепты присущие только авторскому восприятию действительности, которые в совокупности образуют авторскую концептосферу и несут в себе черты языковой личности ее создателя. В настоящее время существуют различные определения концептов. В работах Н.Ф. Алефиренко концепт рассматривается как «особым образом структурированное содержание акта сознания, воплощенное в содержательной форме образа познавательного предмета» [Алефиренко 2006: 7]. В.И. Карасик определяет концепт как «ментальное образование, сформировавшееся на базе понятийно-ценностного признака и содержащее образную и поведенческую составляющие» [Карасик 2004: 6]. З.Д. Попова и А.А. Стернин определяют концепт как «дискретное ментальное образование, исходя из базовой единицы мыслительного кода человека, обладающей относительно

упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [Попова, Стернин 2007: 34].

Активное развитие современной когнитивной лингвистики привело к осознанию того, что концепты как единицы мышления могут отличаться по своей организации и своему содержанию, данный вывод привел в свою очередь к возникновению различных классификаций концептов. Согласно Г.Г. Слышкину существуют первичные и вторичные концепты, метаконцепты, пропорциональные, сформировавшиеся, формирующиеся, предельные и рудиментарные лингвокультурные концепты [Слышкин 2004: 5-7]. А.П. Бабушкин выделяет мыслительные картинки, схемы, гиперонимы, фреймы, инсайты, сценарии, калейдоскопические концепты [Бабушкин 1996: 43-67]. З.Д. Попова и И.С. Стернин выделяют несколько типов концептов: представление, понятие, схема, фрейм, сценарий, гештальт [Попова, Стернин 2007: 117-119].

Фрейм лежит в основе других, более сложных когнитивных структур – структур динамического характера, а именно сценариев. От статических структур (фреймов, схем, сцен) динамические сценарии отличаются наличием базового элемента (элемента действия), темпоральных и казуальных связей между отдельными элементами [Иванова 2005:48].

Когнитивный сценарий является динамичной когнитивной структурой, реализуемой писателями в художественных текстах, воплощаемой участниками коммуникации или индивидуальными членами социума в событийную реальность или виртуальность. Согласно С. А. Жаботинской: «Сценарий – это репрезентация структуры данных, которая управляет процессом осмысления и позволяет связывать в единое целое смысловые блоки, воспринимаемые в объективной реальности» [Жаботинская 2000: 25]. По её мнению, сценарий есть тот же фрейм, в котором элементы сканируются, «пробегаются» мысленным взглядом в определенной последовательности.

По нашему мнению, когнитивный динамический сценарий представляет собой события, которые протекают в пространстве и времени, где одна сцена следует за другой и все они связаны казуальными связями. Сценарий реализуется в художественном тексте автором, воплощается участником коммуникации в событийную реальность. Реализованный в художественном тексте когнитивный сценарий имеет номинативное поле, которое является совокупностью различных номинантов в составе терминалов.

В данной статье рассматривается когнитивный динамический сценарий, репрезентированный в концептосфере художественного произведения Э.Р. Берроуза «Принцесса Марса». Обозначим условным

знаком (Т-) исследуемые терминалы. Римские цифры укажут на порядковый номер терминала в номинативном поле сценария.

(Т-I) *About nine o'clock the moon was sufficiently bright for me to proceed on my way, (Т-II) I had no difficulty in following the trail at a fast walk, (Т-III) and in some places at a brisk trot.*

Проведенный когнитивно-герменевтический анализ материала выявил следующие аспекты исследуемой динамичной когнитивной структуры.

(Т-I) *About nine o'clock the moon was sufficiently bright for me to proceed on my way* репрезентирован хронемой «*About nine o'clock*», проксемой «*the moon was sufficiently bright*» под проксемой нами понимается «языковая единица, вербализующая компонент физического пространства, репрезентируемого в художественном тексте» [Огнева, Кузьминых 2012]. Глагол в инфинитивной форме «*to proceed*» репрезентирует одновекторную горизонтальную смену местоположения главного героя в пространстве. Также выявлена лексема «*on my way*».

(Т-II) *I had no difficulty in following the trail at a fast walk* структура терминала выражена глаголом в форме Continuous «*following*», репрезентирующего одновекторную горизонтальную смену местоположения главного героя относительно пространства, проксемами «*at a fast walk*», «*had no difficulty*».

(Т-III) *And in some places at a brisk trot.* Данный терминал репрезентирован проксемой «*some places*» и лексемой «*at a brisk trot*».

Исследование художественного текста как совокупности художественных концептов позволяет получить данные о статичных и динамичных структурах, выявленных в концептосфере художественного текста.

В данной статье мы рассматривали динамичный сценарий. Проведенный когнитивно-герменевтический анализ номинативного поля когнитивного сценария, репрезентированного в архитектонике концептосферы романа Э.Р. Берроуза «*Princess of Mars*», позволил выявить, что данный сценарий является линейным. Линейный сценарий в нашем понимании – это динамичная когнитивная структура, состоящая из последовательно описанных действий, приводящих к изменению местонахождения главного героя или других персонажей в художественном пространстве. В формате линейного сценария также репрезентируется последовательность событий. Динамичные сценарии, отличаются различным форматом номинативных полей, они могут выражать от низкой до высокой динамики реализации событий в пространстве. Было установлено, что данный трехтерминальный линейный сценарий является высокодинамичным, так как в двух из трех терминалов имеются глаголы «*to proceed*», «*following*». Были выявлены следующие номинанты: проксемы «*the moon was sufficiently bright*», «*at a fast walk*», «*had no difficulty*», «*some places*», хронема «*About nine o'clock*», лексемы «*on my way*», «*at a brisk trot*» данные номинанты поддерживают высокий уровень динамики. Таким образом, было выявлено, что данный линейный когнитивный динамичный сценарий является высокодинамичным посредством сочетания высокодинамичных глаголов, частой линейной сменой местоположения персонажей в пространстве художественного текста.

Список литературы:

1. Алефиренко, Н.Ф. Язык, познание, культура: когнитивно-семиологическая синергетика слова: монография./ Н.Ф. Алефиренко. – Волгоград: Перемена, 2006. – 228 с.
2. Бабушкин, А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка / А.П. Бабушкин. – Воронеж, 1996. – С. 43-67.
3. Баранов, А.Г. Прагматика как методологическая перспектива языка / А.Г. Баранов. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2008. – 188 с.
4. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – Москва, 2007. – С. 18-19.
5. Гинзбург, Л.Я. К вопросу об интерпретации текста / Л.Я. Гинзбург // Структура текста-81: тезисы симпозиума. – Москва: Институт славяноведения и балканистики АН СССР, 1981. – С. 106-109.
6. Жаботинская, С.А. Концептуальная модель частеречных систем: фрейм и скрипт / С.А. Жаботинская // Когнитивные аспекты языковой категоризации: сб. науч. тр. – Рязань, 2000. – С. 15-21.
7. Иванова, С.В. Сценарный фрейм как когнитивная основа текстов прецедентного жанра «лимерик» / С.В. Иванова // Вопросы когнитивной лингвистики. Вып. 3. – Тамбов, 2005. – С. 46-52.
8. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. Москва: Гнозис, 2004. – 390 с.
9. Кубрякова, Е.С. О тексте и критериях его определения / Е.С. Кубрякова // Текст. Структура и семантика. Т. 1. – Москва: Наука, 2001. – С. 72-81.
10. Литвинов, В.П. Мышление по поводу языка в традиции Г.П. Щедровицкого / В.П. Литвинов // Познающее мышление и социальное воздействие. Наследие Г.П. Щедровицкого в контексте отечественной и мировой философской мысли. – Москва: Ф.А.С.-медиа, 2004. – С. 249-305.
11. Лотман, Ю.М. Избранные статьи. Т. 1 / Ю.М. Лотман. – Таллин: Александра, 1992. – С. 129-132.
12. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – Москва: Наука, 1998. – С. 230.
13. Огнева, Е.А., Кузьминых, Ю.А. Типологизация и структурирование когнитивной сцены художественного текста / Е.А. Огнева, Ю.А. Кузьминых // Современные проблемы науки и образования. – № 6. – 2012. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7379> (дата обращения: 19.01.2016).
14. Попова, З.Д., Стернин, И.А. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин // Лингвистика и межкультурная коммуникация. Золотая серия, 2007. – 314 с.
15. Слышкин, Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты / Г.Г. Слышкин: автореф. дис. ... д-ра филол. наук, 2004. – С. 5-7.
16. Princess of Mars / Burroughs Edgar R. АСТ. – Москва, 2009.

Abstract. The article performs a cognitive-hermeneutic analysis of nominative field line in the script represented in architectonics sphere of concepts of E.R. Burroughs «Princess of Mars». It allows identifying the specific dynamic structure. The research method is cognitive-hermeneutic analysis of nominees in cognitive linear script. Nominative field of cognitive scenario is investigated. The author identifies and investigates such aspects of dynamic structure as proxima, chronema and nuclear phrase.

Keywords: cognitive sript, cognitive-hermeneutic analysis, sphere of concepts, proxima, chronema.

КОНЦЕПТ «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ» В ПРЕДЛОЖЕНИЯХ ИЗМЕНЕНИЯ¹

*Борисовская Ирина Валентиновна,
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков
Педагогического института НИУ «БелГУ»
г. Белгород, Россия*

В статье речь идёт о предложениях изменения со значением «эмоциональные процессы». Описываются возможные вербализации данного понятия, и обсуждаются особенности их семантики. Затрагиваются проблемы выделения понятий «эмоции» и «чувства» в психологии и лингвистике. На материале немецкого языка устанавливается, каким образом процессы метафоризации участвуют в формировании значения «эмоциональный процесс».

Ключевые слова: предложения изменения, эмоциональные процессы, метафоризация, эмотивные глаголы.

Когнитивная лингвистика, активно развивающаяся в последние десятилетия и исследующая язык как средство организации, обработки и передачи информации, позволяет представить эмоции во всем многообразии средств выражения [Болдырев 2002]. Внутренний мир человека является сложным объектом, описание которого отражает опыт самопознания многих поколений на протяжении длительного промежутка времени. Эмоции концептуализируются в конкретной культуре, социуме. Результаты этого процесса – эмоциональные концепты. Под данным термином в настоящей статье понимается зафиксированное в определённом обществе сложное ментальное образование, вербализованное средствами языка, которые информируют об определённом отношении человека к происходящему [Красавский 2001].

Согласно критерию наблюдаемости, в классификации предложений изменения выделяются два крупных класса – предложения изменения, сообщающие о процессах, происходящих во внешнем мире человека и информирующие о процессах, протекающих в его внутреннем мире. Последний класс предложений включает предложения изменения со значением «эмоциональные процессы». В них речь идёт о реакции человека на внешние события, и описываются процессы, происходящие в его внутреннем мире. В психологии под эмоциональными процессами понимают процессы внутренней регуляции деятельности. Благодаря эмоциям человек переживает удовольствие, неудовольствие, страх, робость и т.п. В основе эмоций лежит инстинкт, но в ходе развития человека они приобретают сложный характер, наблюдается их дифференциация и возникновение разнообразных видов

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-04-00200.

социальных, интеллектуальных и эстетических эмоциональных процессов. К эмоциональным процессам относятся аффекты, собственно эмоции и чувства. Под аффектами (нем. Affekt) понимают сильные и относительно кратковременные эмоциональные переживания, сопровождаемые резко выраженными двигательными проявлениями. Их содержание и характер может изменяться под влиянием воспитания и самовоспитания. Собственно эмоции (нем. Emotion) отличаются от аффектов, прежде всего длительностью состояния, которое внешне слабо проявляется. Они связаны с определенной ситуацией, и являются выражением личностью оценки по отношению к существующей или потенциальной ситуации. Аффекты человек расценивает как состояние своего «я», а собственно эмоции как состояния, происходящие «в нём». По отношению к некоторому объекту возникают и развиваются устойчивые эмоциональные отношения, своеобразные «эмоциональные константы».

Понятие «эмоциональный процесс» вербализуется в немецком языке разными способами. Поскольку в структуре предложений изменения эти процессы занимают позицию подлежащего, то их словообразовательные модели имеют предельное количество вариантов – это производные существительные; девербативы, образованные посредством субстантивации инфинитива глагола или с помощью суффиксации; деадъективы.

Психологи и лингвисты сходятся во мнении, что эмоции следует подразделять на положительные и отрицательные. Взяв за основу положительные фундаментальные эмоции из классификации К.Е. Изарда, рассмотрим их вербализацию в предложениях изменения немецкого языка. [Изард].

Интерес – положительное эмоциональное состояние, способствующее развитию навыков и умений, приобретению знаний. Интерес-возбуждение – это чувство любопытства, почти одержимости. В онлайн-словаре «Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache» приводится следующая трактовка слова Interesse, которая соответствует данному эмоциональному процессу: «aufmerksame geistige Teilnahme» (внимательное, душевное участие). Это первый, т.е. наиболее употребительный, лексико-семантический вариант (ЛСВ) данного слова, несмотря на то, что он появился лишь в VIII-м веке, будучи заимствованным из французского. Там же в качестве синонимов слова Interesse находим следующую синонимическую группу: 1. Anteilnahme, Aufgeschlossenheit, Interesse, Neugier, Neugierde, Offenheit, Teilnahme 2. Aufmerksamkeit, Freundlichkeit, Interesse, Wertschätzung, Zugewandtheit 3. Interesse, Motivation Примеры дают основания полагать, что в качестве синонимов слова Interesse как эмоционального процесса следует рассматривать Aufmerksamkeit и Neugier. Слово Aufmerksamkeit трактуется как внимательность, концентрация на объекте «das Aufmerksamsein, die Konzentration auf ein Objekt» в его первом ЛСВ, что и предполагает определение эмоции «интерес». Происходит данное слово от глагола merken, имеющего значение «воспринимать, открывать, чувствовать, понимать, хранить в памяти».

Neugier, Neugierde определяется, как желание узнать что-то неизвестное, чаще всего о делах других лиц: «Begehren, etw. Unbekanntes, meist die Angelegenheiten anderer Betreffendes, zu erfahren». Синонимы слова Neugier свидетельствуют о его соответствии определению эмоции «интерес». Ср.: Entdeckerfreude «радость открывателя», Wissbegierde «любопытство», Wissensdurst «жажда знаний». Происходит от слова Gier – сильное, необузданное желание, чрезмерная потребность.

Средства выражения эмоций, как правило, метафоричны. Эмоции почти всегда уподобляются чему-либо. Поэтому наиболее адекватным описанием эмоции является описание через метафоры – средства концептуализации эмоций в языке. Так носителями немецкого языка интерес представляется как нечто спящее или дремлющее, поскольку для указания на фазу в изменении данного эмоционального процесса, а именно «возникновение», «появление» используется erwachen «просыпаться»: Sein Interesse erwachte. (Его интерес проснулся). Интерес обладает силой, поскольку исчезая, он теряет интенсивность, становится слабее, ср: etw. lässt nach etw. verliert an Stärke, Intensität, wird schwächer, geringer: Seine Aufmerksamkeit ließ nach... (Его внимание ослабло...) Интерес, как и положено эмоции, воспринимается человеком как состояние в нём: Nur Neugier war in ihm und Verwunderung (Только любопытство было в нём и удивление) Интерес способен к физиологическим процессам, если возникает и развивается – значит «растёт»: so wächst die Neugier aneinander. (Так растёт обоюдное любопытство) В стадии развития он может быть представлен как движущийся вверх...und meine Neugier steigt. (... И моё любопытство поднималось, росло.) Поскольку в одном из значений глаголы wachsen и steigen являются синонимами, то и в случае метафоризации наблюдается данное явление.

Надежда – положительно окрашенная эмоция, связанная с ожиданием удовлетворения потребности. Человек, испытывающий эту эмоцию, верит в будущее (Vertrauen in die Zukunft), обнадежено ждет (zuversichtliche Erwartung).

Синонимическая группа слова *Hoffnung* (надежда) соответственно будет представлена словами *Erwartung* (ожидание), *Vertrauen* (доверие), *Zukunftserwartung* (ожидание будущего), *Zutrauen* (уверенность), *Zuversicht* (убеждение).

Репрезентация этого концепта показывает, что надежда может:

- оставаться:

Dringt man damit nicht durch, bleibt nur die Hoffnung, dass... (Если это не понятно, то остаётся надежда, что...);

- обманывать, вводить в заблуждение:

Wenn wir im Voraus wüssten, dass diese Hoffnung trägt, an unseren Mitmenschen zuschanden wird, bräche unser Mut, geschähe rein gar nichts. (Если бы мы заранее знали, что эта надежда обманет, будет разрушена в наших соратниках, наше мужество сломалось бы, ничего бы не произошло.);

- исполниться или нет (существовать или нет):

Das war eine Hoffnung, die sich nicht erfüllen sollte. (Это была надежда, которая не исполнилась.);

- дышать (пока дышу – надеюсь):
..., und in dessen Herzen trotzdem eine kleine Hoffnung auf Gerechtigkeit zitternd atmet. (...и в чьем сердце, тем не менее, дышит, дрожа, маленькая надежда на справедливость.);
- спадать (образно «падает вниз»), уменьшаться:
Alle Hoffnung fiel schlagartig von mir ab. (Вся надежда в один момент спала у меня.);
- терять вес, становиться меньше, съеживаться, сморщиваться:
Meine Hoffnung schrumpft immer mehr zusammen... (Моя надежда все больше уменьшалась.);
- присутствовать:
Aber es gibt noch Hoffnung. (Но ещё существует надежда.);
- покоиться:
Auf Carlos Ghosn ruhen die Hoffnungen der Franzosen, dass... (Надежда французов покоилась на Карлосе Гоне, что...);
- возникать:
..., und für eine kurze Zeit entstand die trügerische Hoffnung. (...и на короткое время возникла обманчивая надежда...);
- рассеиваться (как дым), улетучиваться (как запах):
Viele Hoffnungen sind verflogen. (Многие надежды улетучились.);
- ожидать (витают в воздухе):
Hoffnung liegt in der Luft, aber wir dürfen uns nicht durch Illusionen irreführen lassen. (Надежда витает в воздухе, но мы не должны вводить себя в заблуждение иллюзиями.);
- подниматься:
..., und langsam stieg die Hoffnung, vielleicht doch noch etwas Vernünftiges zustande zu bringen. (...и медленно поднималась надежда, сделать что-то разумное);
- охватывать с надеждой другого человека:
Die Hoffnungen Ben Gurions, des israelischen Regierungschefs, lagen nahe bei denen Adenauers. (Надежды Бен-Гуриона, израильского премьер-министра, совпадали с таковыми Аденауера.);
- всплывать, подниматься из глубин, появляться: *Dafür ist eine winzige Hoffnung aufgetaucht...* (По этому поводу возникла мизерная надежда.);
- не удаваться, проваливаться, не сбываться:
Die Hoffnung schlug fehl... (Надежда не сбылась...);
- опускаться вниз, погружаться:
Auch im Punkte meines Buches sinkt die Hoffnung tiefer und tiefer. (Также и в моей книге надежда опускалась все ниже и ниже...);
- быть или нет в наличии:
Hoffnung ... ist kaum noch vorhanden. (Надежда едва ли еще существует.);
- вспыхивать, светиться лучами:
In Elisabeth strahlten alle Hoffnungen auf. (В Елизавете вспыхнули лучами все надежды.).

Девербатив *Leben* (жизнь) также способен передавать положительные эмоции, употребляясь в переносном значении как «*Lebendigkeit, Vitalität*» (оживленность). Наблюдается как внешне выраженная эмоция (на лице, в глазах): *In ihre Augen kam Leben.* (В ее глазах появилась жизнь.) *Es war kein Funke von Leben mehr in ihm* (В нем не было ни искры жизни.).

Внешнее выражение положительных эмоций передают субстантивированные инфинитивы: *leuchten* (светить) и его синоним *scheinen* – излучать свет, распространять свет «*Licht ausstrahlen, Helligkeit verbreiten*». При этом они подвергаются метафоризации, которая возможна у глагола, породившего данный адверб. Ср.: *Ihre Augen leuchteten vor Freude (glänzten).* (Её глаза светились от радости) (блестели).

Внутренний свет способен перемещаться по лицу (как это присуще свету в пространстве): *... ging ein Leuchten über dessen Gesicht* (Сияние прошло по его лицу). *Ein Schein ging über ihr Gesicht* (Свет прошёл по её лицу).

Субстантивация глагола *lächeln* сообщает о положительных эмоциях, имеющих внешнее проявление, когда лицо получает радостное выражение, человек немного и беззвучно смеётся. (*Freude äußern, wobei das Gesicht zu einer heiteren Miene verzogen wird, ein wenig und lautlos lachen*). *Nun kam wieder Beckmanns sonniges Lächeln zum Vorschein* (Теперь снова появилась солнечная улыбка Бекманна).

Анализ практического материала показал, что в репрезентации концепта «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ» предложениями изменения большую роль играют как существительные, которые занимают позицию подлежащего и обладают этим значением в одном из лексико-семантических вариантов, так и глаголы, приписывающие данным существительным различные характеристики. Такие глаголы чаще всего подвергаются метафоризации и, эксплицируя концептуальные характеристики, информируют об одной из фаз изменения от возникновения до исчезновения. Репрезентация данного концепта средствами немецкого языка в условиях предложений изменения показывает, что носители языка приписывают эмоциям как антропоморфные характеристики, так и характеристики живой и неживой природы.

Список литературы:

1. Болдырев, Н.Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии. Изд-е 3-е, стер. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002. – 123 с.
2. Изард, К.Э. Психология эмоций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.syntone.ru/library/books/content/3526.html> (дата обращения: 11.10.2016).
3. Красавский, Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: монография. Волгоград: Перемена, 2001. – 495 с.
4. *Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dwds.de> (дата обращения: 20.10.2016).

Abstract. This article is devoted to the sentences of change with semantics "emotional processes" in German. The aim is to define possible verbalization of the concept, and discuss the features of its semantics and to describe cognitive basis of metaphor processes involved in the formation of meaning "emotional process."

Keywords: sentences of change, concept, emotional processes, metaphorization, emotive verbs.

ЧЭНЬЮЙ (成语 – ИДИОМЫ) И ИХ ПРЕДЫСТОРИИ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Браташова Элеонора Викторовна,
ассистент кафедры второго иностранного языка;
Мусаелян Елена Николаевна,
научный руководитель,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
Педагогического института НИУ «БелГУ»,
г. Белгород, Россия*

В данной статье рассмотрена тема идиом в китайском языке, их значимость в речи любого языка. В идиомах, пословицах выражается и любовь, и ненависть, горе и радость, юмор и иронию. Идиомы в текстах приобретают особое значение и усиливают выразительность речи. В статье, рассмотрено несколько идиом с их предысториями, для лучшего понимания их значения.

Ключевые слова: чэньюй, пословицы, значения, предыстории, интересные факты.

У каждого народа есть свои понятия об идиомах и пословицах, так как пословицы и идиомы – это самое яркое проявление в лексикологии любых языков и одна из самых важных разновидностей фольклора. При глубоком изучении фольклора, мы можем наиболее рационально и правильно использовать его в речи, что является характерным признаком творческого использования лексического богатства для любого народа. Употребляя пословицы в нашей речи, мы делаем ее семантически богаче и выразительнее, однако неумелое использование чэньюй – идиом в китайском языке наоборот, обедняет язык, а также ведет к частичному искажению смысла. Все, кто изучает язык, средства обязательно сталкивается с проблемой перевода пословиц и употребления в тексте. Трудность возникает в национальном осознании понятия пословиц, идиом и в определении семантического предела данного понятия.

Пословицы, идиомы в речи вводятся, как готовые цитаты и законченные изречения. В китайском языке, как и в русском, есть устойчивые речевые обороты, которые называются пословицами и поговорками, а так же идиомами с разным происхождением, но с определенной стилистической функцией. Они служат для эмоциональной окраски в речи и определенного стиля. Основным костяком чэньюй (成语 – идиом) служат выражения, которые остались от (文言 wenyán) вэньянь – древнекитайского письменного языка. Сейчас вэньянь (文言 wenyán) имеет

очень мало общего с современным языком, понять смысл многих идиом (чэньюй 成语) путем осмысления составляющих иероглифов весьма затруднительно. Чэньюй (成语 идиомы) надо изучать, поэтому знание идиом является признаком образованности людей. Но не все Чэньюй (成语) пришли к нам из древности, очень много и таких, которые произошли недавно и поэтому смысл нам более понятен. Разберем смысл нескольких чэньюй (成语 – идиом).

Самый распространенный чэньюй 守株待兔 shǒu zhū dài tù «Дождаться зайца под деревом» («ждать у моря погоды», «уповать на судьбу», досл. «сторожить пень в ожидании зайца»). **Значение:** надеяться на выигрыш без всякого труда, полагаться наудачу и судьбу в своих действиях.

Давайте рассмотрим предысторию его: В династии Сун, во времена Воюющих царств (475-221 гг. до н. э.), жил один крестьянин. Однажды крестьянин, при прополке сорняков в своем огороде, увидел зайца, который промчавшись через все поле, столкнулся с большим пнем, сломал шею и упал замертво. Крестьянин быстро подбежал к кролику, поднял его, обрадовавшись, подумал: «Какой я везучий, бесплатно и без трудов достал кролика». С тех пор он забросил все свое хозяйство и сев рядом, стал целыми днями ждать, когда ж заяц снова столкнется с пнем. Сорняков, в это время, в огороде становилось все больше и больше, пока не стали размером с вошедший урожай, жизнь крестьянка стала совсем тяжелой, а кролик так и не появился. [Магазета]

В настоящее время выражение «守株待兔» используется в отношении людей, которые не хотят проявлять какую-либо изобретательность, что бы сделать свою жизнь лучше, такие люди увлечены только лишь пустыми мечтами и не хотят приложить какие-нибудь усилия для получения результатов.

这个成语故事是这样说的: 从前有个农夫去田里干活的时候, 偶然捡到了一只不小心撞死在大树上的兔子. 这个农夫就得意地想: “我的运气真好, 说不定明天还会有兔子撞死, 我可不能放过这样的便宜.” 第二天,他到地里,也不干活,只守着那棵大树,等着兔子撞过来.等了一天什么也没等到. 他不甘心, 于是天天坐在大树下等着兔子来撞死. 就这样, 直等到地里的野草长得比庄稼都高了, 还是没见到兔子. 这个故事被人们用来比喻不想努力, 而希望获得成功的侥幸心理 [Китайские пословицы и поговорки].

Следующий интересный чэньюй **掩耳盗铃** yǎn' ěr dào líng «*Красть колокольчик, затыкая себе уши*» [BKRS.info — Большой китайско-русский словарь]. **Значение:** человек пытается одурачить других, но прежде всего, обманывает самого себя. **Предыстория:** В княжестве Цзинь, в период Чуньцю **春秋** (771-476 гг. до н. э.), жили два больших рода по фамилии Чжао и Фань. Они начали конфликтовать между собой и в результате боевых столкновений, род Фань был уничтожен. Нашелся один человек, захотевший растащить богатства дома уничтоженного рода. Воришка пробрался во двор и увидел большой колокол, сделанный из бронзы с изящными узорами и фигурой. Колокол оказался большим и тяжелым, вору не под силу было его поднять, он решил его разбить на кусочки и унести домой. С помощью огромного молотка, воришка с силой ударил в колокол. Колокол так громко зазвенел, что звоном напугал вора, воришка быстро, закрыл уши руками и звон прекратился. Тогда вор подумал, если он не слышит звон, то и никто не услышит вовсе. Но колокол своим звоном привлек внимание местных жителей, и они схватили воришку [Пермяков 2001: 46].

Эта легенда рассказывает нам о том, что не стоит врать самому себе, надо уметь отличать иллюзии от реальности и реально оценивать свои возможности.

小偷找来一把大锤子，拼命朝钟砸去，咣的一声巨响，把他吓了一跳。小偷着慌，心想这下糟了，这钟声不就等于是告诉人们我正在这里偷钟吗？他心里一急，身子一下子扑到了钟上，张开双臂想捂住钟声，可钟声又怎么捂得住呢！钟声依然悠悠地传向远方。他越听越害怕，不由自主地抽回双手，使劲捂住自己的耳朵。“咦，钟声变小了，听不见了！”小偷高兴起来，“妙极了！把耳朵捂住不就听不进钟声了吗！”他立刻找来两个布团，把耳朵塞住，心想，这下谁也听不见钟声了。于是就放手砸起钟来，一下一下，钟声响亮地传到很远的地方。人们听到钟声蜂拥而至把小偷捉住了。

这个成语的意思是，不要自欺欺人。钟的响声是客观存在的，不管你是否捂住耳朵，它都是要响的。所以应当正确地辨明情况，评估自己的能力 [Learn Chinese].

Чэньюй **南辕北辙** nán yuán běi zhé «*Запрягать коня хвостом вперед*», «*запрягать на юг, а ехать на север*» (дословно: «Южная оглобля северная колея»), доехал до нас со времен эпохи Борющихся царств. **Значение:** «быть

в полном противоречии с поставленной целью», «привести к обратным результатам», «идти в разрез со своими целями». Предыстория: Один житель из царства Вэй собрался поехать в царство Чу, которое находилось на юге. Он готовился к поездке очень серьезно, придирчиво выбрал отличных лошадей, нашел самого искусного кучера и прихватил с собой большую сумму денег на дорожные расходы. Только выехав со двора, он встречает своего друга. Заметив, что повозка движется на север, друг очень удивился и поинтересовался у путешественника, разве он не собирался ехать в Царство Чу, которое находилось на юге, зачем же он едет на север? На что тот ему ответил:

– Какое значение имеет это? Ведь мои замечательные лошади, несутся, как ветер!

– Лошади твои то хороши, но все-таки, эта дорога не ведет в Царство Чу!

– Да ладно, не волнуйся! Я много денег с собой взял на мои дорожные расходы, мне их хватит!

Друг заволновался не на шутку и в третий раз попытался переубедить путешественника повернуть повозку на юг. Но тот так и не согласился с другом, и повозка с еще большей скоростью устремилась в сторону севера. Глядя вслед удаляющейся повозке, Друг покачал своей головой, а потом тяжело вздохнул:

– Если каждый человек, подобно ему, поедет на север, даже, если лошадь его окажется самой быстрой и денег на дорогу будет целый мешок, но цель свою он так и не достигнет, а лишь отдалится от Царства Чу. [Пермяков 2001:96].

Таким образом, были исследованы познавательные чэньюи (成语 идиомы) в данной статье. Каждый чэньюй имеет свою историю происхождения. Очень часто это бывает просто забавная присказка для легкого запоминания, но иногда бывают и правдивые рассказы, взятые из жизни.

Подводя итоги выше сказанному, можно сделать следующие *выводы*:

1. Китайские идиомы играют роль в жизни человека, который изучает китайский язык, так как, используя правильные идиомы в нужный момент, человек показывает свою образованность. Перевести и понять китайские идиомы очень трудно, многие написаны на древнем языке, поэтому требуют более тщательного перевода.

2. Чэньюй (成语 идиомы) – это своего рода истина, которая сложилась еще в древние века, передававшаяся из поколения к поколению, из уст в уста. Истина, которая сохранилась и дошла до нашего времени.

3. Идиомы (Чэньюй 成语) – яркий пример самой жизни людей, где высмеиваются их дурные и глупые поступки, а хорошие поощряются и одобряются.

4. С помощью идиом, мы можем дать человеку точное определение его самого или его поступкам.

5. Даже в наше время появляется много новых пословиц и высказываний, которые тоже несут в себе смысл, мудрость и жизненный опыт людей.

6. Идиомы, являются важной частью в нашей разговорной речи, так как, употребляя идиомы при разговоре, мы отчетливо даем понять собеседнику, что мы конкретно имеем в виду.

7. Они так же служат эмоциональной окраской, и придает определенный стиль нашей речи.

8. И самый важный вывод, пословицы, поговорки, идиомы на разных языках мира звучат по-разному, но при этом они не теряют свой глубокий смысл и в каждом языке можно найти одинаковые идиомы, пословицы и выражения, будь, то русский, английский или китайский язык.

Список литературы:

1. Китайские пословицы и поговорки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://studychinese.ru/proverbs/>.

2. Краткий русско-китайский и китайско-русский словарь. Издание второе, исправленное и дополненное. Русский язык и Шаньу иньшугуань, 1994.

3. Магазета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazeta.com>.

4. Пермяков, Г.Л. Пословицы и поговорки народов Востока. – М.: Лабиринт, 2001.

5. Русско-китайский тематический словарь T&P Books publishing 2009.

6. Селиванов, Ф.М. Хрестоматия по фольклору. – М., Просвещение, 1972.

7. 汉俄词典. – Русский язык и Шаньу иньшугуань, 1994.

8. BKRS.info — Большой китайско-русский словарь онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bkrs.info>.

9. Learn Chinese [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.chinesetimeschool.com>.

Abstract. The article studies the problem of idioms in the Chinese language and their importance in any language. The idioms, sayings and proverbs love and hate, joy and sorrow, humor and irony are expressed. The idioms in the texts are of particular importance and make the speech more expressive. In this article, we consider several idioms with their background to understand their values better.

Keywords: chehnjuj, sayings, proverbs, values, background, interesting facts.

МАНИФЕСТАЦИЯ ТЕМПОРАЛЬНОГО ТЕЗАУРУСА ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Волошкина Инесса Анатольевна,
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков
Белгородского университета кооперации, экономики и права
г. Белгород, Россия*

В статье проводится исследование языковой манифестации темпорального тезауруса, которое направлено на раскрытие способов его репрезентации в лексической и семантической структуре фразеологизмов, на выявление соотношения вербализации времени в семантике характерологических фразеологических единиц русского и французского языков. Характерологическими называются фразеологические единицы, актуализирующие черты характера человека.

Ключевые слова: время, семантика, темпоральность, фразеолекса, фразеологическая единица

Изучение фразеологической картины мира, которая является компонентом мировидения этноса, дает возможность прийти к пониманию совокупности общенациональных знаний о мире. Кумулятивная функция языка делает ретроспективную семантику фразеологической единицы надежным консервантом национально маркированных или общечеловеческих культурологем [Мокиенко, 2008: 19].

В авторитетном «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова находим следующие дефиниции понятия времени: «**Время.** 1. В философии: объективная форма существования бесконечно развивающейся материи. 2. Продолжительность, длительность чего-н., измеряемая **секундами, минутами, часами.** 3. **Промежуток** той или иной **длительности**, в который совершается, совершилось или совершится что-н., последовательная смена **часов, дней, лет, веков.** 4. **Определенный момент**, в который произошло, произойдет или происходит что-н. 5. **Период, эпоха.** 6. **Пора дня, года.** 7. Подходящая, удобная, благоприятная для чего-н. пора. 8. **Досуг**, свободное от работы время» (выдел. – *И.В.*) [Ожегов 2010: 96].

Не менее авторитетный толковый словарь французского языка Le Petit Robert дает такие определения исследуемому понятию: «**Durée.** I. Espace de temps qui s'écoule par rapport à un phénomène, entre deux limites observées (début et fin) (**temps. espace, période**). 1 *Durée de la vie. (âge, cours).* *Longue durée. (longueur, pérennité).* *Courte, brève durée. (instant, moment).* II. Temps vécu; caractère des états psychiques qui se succèdent en se fondant les uns dans les autres (opposé au temps objectif, réel, mesurable)» [Le Petit Robert 1980: 174].

Из анализа дефиниций следует, что, несмотря на универсальность видения мира представителями разных культур, в то же время он своеобразно понимается каждым народом, что детерминировано специфичными формами восприятия, обусловленными «культурной моделью, существующей в национальной традиции и её языковой проекции» [Алефиренко 2009: 113].

Анализ фактического массива, составляющего 102 единицы русского языка и 98 единиц французского языка, показывает, что исследуемая категория времени может репрезентироваться во фразеологических формах: 1) эксплицитно с использованием фразеолекс, выражающих временные отношения; 2) имплицитно с помощью когнитивного признака темпоральности, содержащегося в семантической структуре значения языковых единиц.

Во фразеологических оборотах, несущих эксплицитно выраженную информацию, смыслообразующим идентификатором категории времени является одна из фразеолекс:

а) **субстантивные** фразеолексы: **рус.** *проводить/ убивать/ убить время* – **fr.** *tuer/ casser le temps* ‘проводить время, отвлекаясь чем-л. от скуки, тратить время бесполезно и бесцельно’ (= лень), **рус.** *располагать временем* – **fr.** *avoir le temps, disposer de son temps* ‘иметь в своём распоряжении определенный промежуток времени’ (= организованность, пунктуальность); **рус.** *заманить время у кого* ‘помешать кому-л. заниматься делами, отвлекая чем-л.’ (= хитрость), *век живи, век учи* (= мудрость), *заедать/ заесть век чей, кого* ‘всячески вредя, притесняя кого-л., создавать кому-л. невыносимые условия жизни’ (= коварность); *брехать на молодой месяц* ‘лгать, обманывать кого-л.’ (= лживость); *в будни изнанкой, а в праздник лицом*. ‘о подхалиме’ (= лицемерность); **fr.** *prendre/ se donner/ se payer du bon temps* ‘весело проводить время, развлекаться’ (= легкомысленность), *avare de temps* ‘берегущий своё время’ (= организованность); *perdre son temps à des bagatelles* ‘тратить время на всякую ерунду’ (= неорганизованность), *qui dort grasse matinée trotte toute la journée* ‘= на полотах лежать, так и ломтя не видать’ (= лень), *se donner un délai pour décider de qch* ‘откладывать решение чего-л.’;

б) **адъективные** фразеолексы: **fr.** *reglé comme une horloge* – **рус.** *точный как часы* ‘исключительно пунктуальный’ (= пунктуальность); **рус.** *искать вчерашний день* ‘заниматься заведомо бесплодной деятельностью, пытаюсь вернуть то, что безвозвратно минуло, чего уже нет’; *жить вчерашним днем* ‘быть несовременным, отстать от времени’ (= неуверенность), *жить сегодняшним днём* ‘не отрываться от настоящего; ограничиваться заботами настоящего, не думать о будущем’ (= легкомысленность, гедонизм); *старая корга* ‘злая, вредная, сварливая старая женщина’ (= злость), *старый хрен/ хрыч* ‘злой, вредный, сварливый старик’ (= злость); *есть на долгих* ‘делать что-л. очень медленно’ (= медлительность); **fr.** *en dire long sur...* ‘много наговорить о...; красноречиво свидетельствовать о...’ (= болтливость); *être constant dans...* ‘проявлять упорство в...’ (= настойчивость, целеустремленность);

в) **адвербиальные** фразеолексы: **fr.** *il faut lui expliquer longtemps* – **рус.** *он тугодум, до него медленно доходит* ‘о соображающем с медленной скоростью’ (= медлительность), **fr.** *l'avenir appartient à ceux qui se lèvent tôt* – **рус.** *кто рано встаёт, тому бог подаёт* ‘о человеке, который успевает сделать много дел’ (= ловкость), **fr.** *on n'est jamais trop vieux pour apprendre* ‘никогда не поздно чему-л. научиться’ (= мудрость); *comprendre vite* ‘быстро соображать’ (= высокие интеллектуальные способности), *aller un peu vite* ‘действовать поспешно, не раздумывая’ (= нерасчетливость, неразумность), *pas plus tôt fait que dit* ‘= сказано-сделано’ (= исполнительность); **рус.** *скоро*

сказка *сказывается, да не скоро дело делается* ‘о человеке, который много обещает, но выполняет не вовремя’, *отводит стрелки назад* ‘уклоняться от ответа’ (= неисполнительность), *не скоро запрягает, да скоро едет* ‘о человеке, который долго не приступает к делу, но затем делает всё четко и быстро’ (= непунктуальность);

г) **предикативные** фразеолексы: **рус.** *медлить с ответом* – **fr.** *tarder à répondre* ‘не давать ответ вовремя’ (= непунктуальность, хитрость); **fr.** *retarder qn dans qch* ‘мешать кому-л. (быстро делать что-л.)’ (= непунктуальность, хитрость).

Исследование ХФЕ с темпорально маркированными фразеолексами показывает, что значительная часть выражений французского и русского языков образована с помощью субстантивных (**рус.** – 40 %, **fr.** – 37%,) и адвербиальных (**рус.** – 32%, **fr.** – 30%,) компонентов. Количественный состав адъективных фразеолекс существенно различается в анализируемых языках: в русском – 24 %, во французском языке – 20 %. Менее всего в обоих языках задействованы предикативные компоненты: в русском – 4 %, во французском – 13%. Несовпадения процентного содержания обусловлены, прежде всего, грамматическими нормами обоих языков, а также межъязыковыми лакунами (они распределены приблизительно одинаково в обеих языковых картинах мира), что объясняется разным членением действительности, различием этнического восприятия мира. Рассмотренные фразеолексы выполняют роль семантически главных компонентов в вербальной актуализации значения той или иной черты характера человека, наделяя весь фразеологизм квалификативной функцией, придавая пейоративную или мелиоративную оценочность.

Когнитивный признак темпоральности указывает на то, что проявления конкретной черты характера могут быть: 1) однократными: **рус.** *заговаривать зубы, попасть в переплет*; **fr.** *payer en beaux discours, être la gaufre*; 2) продолжительными, повторяющимися в течение определенного отрезка времени: **рус.** *держат кого-л. в своей власти, помыкать кем-л., держать под каблуком, кормить обещаниями, чистая душа, цыплячья душа*; **fr.** *tenir qn sous ses talons, coeur de crystal, coeur de poulet*. В исследуемом материале обнаружены ФЕ, в семантике которых отмечается переплетение временных характеристик, например, **рус.** *непостоянный/ ветреный как воробей*, **fr.** *atoureux comme un moineau* выражают непостоянство – черту характера, указывающую на неустойчивость мнений, поступков человека, но сама черта характера может быть постоянной.

В обыденном представлении *время* есть некая последовательность временных интервалов (секунда, минута, час, день и т.д.). В ходе анализа языкового материала отмечено, что когнитивный признак темпоральности во фразеологической семантике способствует появлению значений, указывающих на: 1) точность, определенность; 2) размытость; неопределенность. Фразеологические **компоненты** со значением определенности – **рус.** *минута* **fr.** *minute* – вербализуют признак ‘неопределенность’ в русском языке - *на одной минуте сто перемен* ‘о чьем-л. непостоянстве’, ‘определенность’ во французском – *à la minute* ‘аккуратно, пунктуально’. Фразеолексы, семантическим признаком которых является “относительно продолжительный промежуток времени”, например, **рус.** *час, день* **fr.** *heure, jour*, превносят в семантический состав

фразеологической единицы "двоякость" восприятия времени (определенность и размытость), что отмечается в обеих исследуемых языковых картинах мира: **рус.** *под горький час* 'в состоянии возбуждения, гнева, раздражения' (определенность), *на часу семь пятниц* 'о непостоянном человеке' (размытость), *жить вчерашним днем*, (размытость); **fr.** *être à l'heure* 'быть пунктуальным' (определенность); *n'avoir pas d'heure* 'быть неточным, вечно опаздывать' (размытость), *mettre au jour* 'разоблачить' (определенность), *demain il fera jour* 'работа не волк – в лес не убежит' (размытость). Анализ показал, что значение определенности, фиксированности времени во фразеологизмах может передаваться с помощью фразеолекс, характеристикой которых является небольшая длительность: например, **рус.** *жить сегодняшним днём* **fr.** *comprendre vite, l'avenir appartient à ceux qui se lèvent tôt.*

Понятие времени выражается в устойчивых выражениях посредством конкретных образов, что отмечается, например, в русских и французских фразеологизмах со значением «отношение к труду»: **рус.** *работать от рассвета до заката/ от зари до зари*, **fr.** *travailler d'un soleil à l'autre* (досл. – от одного солнца до другого), *entre deux soleils* (досл. – между двумя солнцами). Анализ показывает, что русская языковая картина мира обладает более насыщенным спектром лексических единиц для обозначения временных отрезков во фразеологическом пространстве.

Результаты исследования показывают, что специфика формирования значения фразеоединиц, содержащих темпоральный тезаурус, состоит в этнокультурных особенностях метафорической модификации как исходных словосочетаний, воспроизводящих в русском и французском языках ситуативные фрагменты национальной картины мира, так и отдельных слов, изначально содержащих в себе идиоэтнические смыслы. Темпоральностью обозначены практически все черты характера человека, но в большей степени ей присуще обозначать качества с отрицательной оценкой в обоих языках. Исследование фразеологической категоризации объективной действительности позволяет выявить способы рефлексорного осмысления мира этносом, а также особенности национального менталитета.

Список литературы:

1. Алефиренко, Н.Ф. «Живое» слово: Проблемы функциональной лексикологии / Н.Ф. Алефиренко. – Москва, 2009. – 344 с.
2. Мокиенко, В.М. Когнитивное и адогнитивное во фразеологии / В.М. Мокиенко // Фразеология и когнитивистика: материалы 1-й Междунар. науч. конф. – Белгород, 2008. – Т. 1. Идиоматика и познание. – С. 13-26.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – Москва, 2010. – 736 с.
4. Le, Petit Robert Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. – Paris: Ed. Nouveau Létré, 1980.

Abstract. The article deals with the research of the manifestation of the temporal thesaurus by the language. It finds out the ways of its representation in the lexical and semantic structure of phraseological units, the ratio of the verbalisation of time in semantics of Russian and French characterological phraseological units.

Keywords: time, semantics, temporality, phraseolexeme, phraseological units.

РЕЧЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ДРАМАТУРГИИ М.Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА

*Горбунова Галина Александровна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры
иностранной филологии и методики преподавания
Гуманитарно-педагогической академии (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта, Россия*

В статье осуществлен анализ речевой организации драматических произведений М. Салтыкова-Щедрина. Подробному изучению подвергаются монологическая и диалогическая речь, варваризмы и макаронизмы, их функции в тексте, семантически значимые фамилии персонажей. Кроме того, в работе исследуются особенности употребления словоерса, пословиц и просторечия.

Ключевые слова: монолог, диалог, пословица, варваризм, М. Салтыков-Щедрин.

М.Е. Салтыков-Щедрин известен широкому кругу читателей, прежде всего, как великий сатирик. Его сборник «Губернские очерки» (1856-1857), имел колоссальный успех у читающей публики. Многообразие и противоречивость прижизненных откликов о творчестве М.Е. Салтыкова-Щедрина говорит как о противостоянии мировоззрений в эпоху, в которую он создавал свои произведения, так и об исканиях самого писателя. Вплоть до середины XX в. пьесы М.Е. Салтыкова-Щедрина воспринимались как «драмы для чтения». Однако анализ показал, что отказывать им в сценичности неверно. М.Е. Салтыков-Щедрин был не только любителем театра, его талантливым критиком, но и драматургом, писавшим пьесы именно для постановок.

Их сценическая судьба была сложной. Из девяти написанных им комедий при жизни была поставлена лишь одна сцена («Утро у Хрептюгина»), четыре не ставились вовсе («Соглашение», «Погоня за счастьем», «Что такое коммерция?», «Выгодная женитьба»), две небольшие пьесы после многократных запретов выдержали несколько представлений («Просители», «Недовольные»), в основном, в бенефис актеров. Только две большие пьесы («Смерть Пазухина», «Тени») имеют сценическую историю. Причин этому было несколько: запрет театральной цензурой, мрачное изображение окружающей действительности, поучающий, дидактический характер пьес, призывающих задуматься и действовать; в некоторых пьесах писателя, особенно в-первых, слишком явно проявилось публицистическое начало. Именно поэтому актуальным сегодня является вопрос о речевой организации пьес как доказательства сценичности драматический произведений автора. Ведь речь персонажей составляет основной текст драматического произведения. Почти все функции драмы (воплощение замысла автора, передача его сообщения, изображение нравов, характеров и

тому подобное) реализуются здесь посредством реплик действующих лиц. Характеризуя речь реалистической драматургии XIX в., В.Е. Хализев отмечает преобладание диалогов над монологами, а также важность обеих форм речи для драмы XIX в.

В очерке «Просители» монологическая речь встречается в тексте только лишь для объяснения просьб просителей Живновского, Забиякина, Белугина, Долгого, Малявки. В тексте очерка «Просители» так же, как и в комедии «Смерть Пазухина», преобладает наиболее распространенный тип диалога – содержательный: вопрос / ответ, добавление / пояснение / распространение, согласие / возражение, формулы речевого этикета и прочие [Винокур 2002: 135]. Такой тип диалога преобладает и в очерке «Выгодная женитьба», однако в отличие от «Просителей» он изобилует монологами. Задача информирования публики объясняет наличие столь обширных монологов и в «Выгодной женитьбе», и в «Что такое коммерция?». Именно в них Ижбурдин вскрывает раны торгового сословия, так же как Дернов в своих монологах – раны бюрократической системы.

Все приведенные примеры являются синтезом монологической и диалогической речи, присущим драматургии XIX в. Монологами в собственно драматическом смысле можно назвать монолог Марьи Гавриловны до замужества и монолог Дернова через две недели после свадьбы из драматического очерка «Выгодная женитьба». Они, согласно типологии П. Пави, являются монологами-размышлениями, оба обращены к себе и направлены на осмысление недавних событий. К лирическим монологам можно отнести речь Разбитного в комедии «Утро у Хрептюгина». Первый из них – это тост, второй более похож на проповедь или призыв: «Господа! настала для нас пора обратить наше умственное око внутрь нас самих, ознакомиться с нашими собственными язвами и изыскать средства к излечению их...» [Салтыков-Щедрин 1965: 71].

В комедии «Тени» преобладает монолог-принятие решения с элементами рассуждения. Такими являются три монолога Клаверова, где он решает, «что теперь делать?», при этом рассуждая о своем положении, об обществе в целом и так далее (д. I, сц. 7, 9; д. IV, сц. 1). Рассуждением является речь Клаверова о своих интригах (д. II, сц. 4), слова Бобырева о жизни в Петербурге и Семиозерске, которые продолжают монолог-обращение Шалимова, представленный в виде письма (д. III, сц. 1). Еще одним примером монолога-обращения можно назвать монолог Клаверова, адресованный Софье, по поводу вручения ей букета от князя Тараканова (д. IV, сц. 5). Большинство из этих монологов составляет собой отдельную сцену.

Л.Я. Лившиц, анализируя драматическую сатиру «Тени», объясняет обилие и объем монологов театральной традицией того времени, которую пьеса не нарушает, а также требованием сюжета произведения [Лившиц 1999: 215]. Это справедливое суждение о драматической сатире «Тени» нельзя применить к способу построения речи персонажей в «Выгодной женитьбе» и «Что такое коммерция?», на что, в первую очередь, повлиял

очерковый характер произведения. В своих дальнейших произведениях М.Е. Салтыков-Щедрин отходит от внешней публицистичности и использует традиционную для реалистической драмы диалогическую форму: драматический очерк «Утро у Хрептюгина» (сборник «Невинные рассказы»), драматическая сцена «Недовольные», комедии «Смерть Пазухина», «Соглашение» и «Погоня за счастьем» (сборник «Сатиры в прозе»).

Как известно, в России XIX века владение французским языком являлось неотъемлемой составляющей образования тех, кто происходил из дворянского сословия. Этот язык не только специально изучали, но пользовались им даже в быту. Люди низкого социального статуса также использовали французский язык, однако часто допускали ошибки. Потому варваризмы широко использовались для речевой характеристики персонажей (например, в «Недоросле», «Горе от ума» и прочих). Речь, наполненная варваризмами, получила название макаронической. Эта отличительная черта отразилась в художественной литературе этого периода, например, в произведениях Д.И. Фонвизина, А.Н. Островского, М.Е. Салтыкова-Щедрина.

В тексте очерков «Просители», «Утро у Хрептюгина» варваризмы выполняют функцию тайноречия. В сценах «Соглашение», «Погоня за счастьем» также введены французские реплики, указывающие на происхождение и образование таких персонажей, как уездный предводитель дворянства Сергеев, помещик Мошинский («Соглашение»), мадам Артамонова, ее сын Антоша, Бирюков («Погоня за счастьем»). Встречаются французские слова и у Живновского, и купца Ижбурдина из очерка «Что такое коммерция?», но автор пишет их в транслитерации, добавляет префиксы: «аттанде-с», «поавантажнее» (индивидуально-речевая характеристика персонажа).

Столь распространенные в ранних драматических очерках М.Е. Салтыкова-Щедрина варваризмы теряют свою значимость в более поздней комедии «Смерть Пазухина», что объясняется спецификой изображаемой среды. В тексте комедии «Тени», напротив, варваризмов множество. Они встречаются в речи Набойкина (функция тайноречия), Клаверова, Тараканова, Мелипольской, Софьи (социально-психологическая функция), Обтяжнова и Свистикова (функции авторской иронии).

Функцию тайноречия в текстах произведений выполняют не только варваризмы, но и макаронизмы. Например, в комедии «Соглашение» помещик Петров говорит: «Мэ комман де се шоз...доместик иси!» и «финиссе! полоне иси!», что означает «но зачем об этом...слуга здесь!» и «перестаньте! поляк здесь!» [Салтыков-Щедрин 1965: 316]. В очерке «Клевета» М.Е. Салтыков-Щедрин объясняет это явление тем, «что атмосфера изменилась» [Салтыков-Щедрин 1965: 477]. То есть макаронизмы, выполняющие функцию тайноречия, несут еще дополнительный социальный подтекст. Используя их, автор говорит о том, что вопрос об освобождении крестьян встал настолько остро, что даже в собственном доме помещики не могу высказываться откровенно.

Часто употребляется в произведениях М.Е. Салтыкова-Щедрина словоерс (тж. словоер – название частицы «-с», прибавляемой к концу слов в определенных ситуациях). Эта частица, как известно, происходит от слов «сударь», «государь» и выполняет функцию обращения с почтением, некоего демонстративного самоунижения, а в конце XIX в. она начинает приобретать дополнительную функцию подчеркивания смысла, давления, а также маркера иронии. В рассматриваемых произведениях словоерс используется чаще всего в функции почтительного обращения, что логично, учитывая описываемую среду зависимых и подчиненных людей (Ижбурдин, Кирхман, Кузнецов). Нередко репликам, содержащим словоерс, предшествуют такие ремарки: «смущаясь», «съежившись» и другие. В комедии «Смерть Пазухина» словоерс в репликах Фурначева выполняет индивидуально-речевую функцию (акцентирования своего превосходства): «Нельзя, Анна Петровна, нельзя-с», «Фурначев (снисходительно улыбаясь). Ну-с, будем говорить попроще...» [Салтыков-Щедрин 1966: 81,84]. В комедии «Тени» частицу постоянно употребляет Свистиков, добавляя ее даже к варваризмам: «en gros-с». В разговоре с Бобыревым Свистиков дает ему совет подождать Клаверова в приемной, а не сразу заходить в кабинет, выражая тем самым «почтительность к ихнему сану»: «Знаете, могут при случае это припомнить. Не выскажут, знаете, да и начнут действовать дипломатически: начнут, это, слово ер-с к каждому слову прибавлять, „милостивым государем” обзывать, стул собственноручно пододвигать, философические рассуждения преподавать... одним словом, убьют человека мерами даже самыми учтивыми. Да вы из губернии-с?» [Салтыков-Щедрин 1966: 336]. Объясняя дипломатию Клаверова, Свистиков указывает, что из уст его начальника словоерс будет одним из рычагов давления на собеседника.

Помимо французского, в сценах «Просители» используются латинский и немецкий языки. На них изредка выражался медик Шифель. Как известно, латинский является языком медицины, а немецкий указывает на возможное немецкое происхождение иудея-лекаря (его фамилия переводится с немецкого, как «кривизна»). Говорящие фамилии использовали Н.В. Гоголь, А.С. Грибоедов, Д.И. Фонвизин, А.Н. Островский и другие. Так, в комедии Д.И. Фонвизина «Недоросль» из пятнадцати действующих лиц комедии одиннадцать наделены значащими именами: Скотинин, Стародум, Правдин, Кутейкин и Цыфиркин (они выражают социальный статус, род деятельности, характер).

Существует несколько приемов образования семантически значимых фамилий. У М.Е. Салтыкова-Щедрина используется прием метафоризации: Кузнецов, Сыч, Стрекоза, Тараканов, Набойкин, Нарукавников, Обтяжнов. В.С. Виноградов писал: «Салтыков-Щедрин, выделив самые существенные, как бы инвариантные качества представителей основных социальных слоев, подбирает фамилии своих персонажей, опираясь на эти абстрактно-обобщенные характеристики» [Виноградов 2001: 91]. Яркими примерами могут служить такие фамилии: Зубатов, Постукин, Лизунова, Кувшинников,

Уколкин, Накатников, Кровопийцева, Разбитной, Забиякин, Налетов, Предпочтительный, Гнусова, Доброзраков.

Фамилия у М.Е. Салтыкова-Щедрина также может происходить от особенностей внешнего вида человека: Уховерткин, Малявка, Долгий. Часть фамилий в произведениях драматурга диалектного происхождения. Происхождение фамилий Гирбасов, Крестовоздвиженский, Бобырев, Баев, Велегласный, Лобастов указывают на определенные особенности характера, ироничное отношение автора, роль героя в произведении. К говорящим и семантически окрашенным фамилиям относится большинство фамилий других драматических произведений, часто не требующих комментариев: Змеищев, Гнусова, Зубатов, Нахлобучкин, Хвостиков, Свистиков.

Главный признак реалистической драмы XIX в. – «разговорная речь, возникающая легко и непринужденно» [Хализев 1986: 193, 213]. По словам Г.О. Винокура, драматическая речь XIX в. перестает обособленно стоять от других пластов речи, будучи «высоким слогом», а представляет собой средство живого общения [Винокур 1959: 304, 307–308]. Речь персонажей, составляющая основной текст драматического произведения, включает в себя, безусловно, не только содержательную сторону, но и определяет характеристику действующих лиц. Рассматривая драматическое наследие М.Е. Салтыкова-Щедрина, мы обратили внимание на следующую закономерность. Персонажи, имеющие влияние в обществе в силу занимаемых должностей либо благодаря своему происхождению, в основном разговаривают на литературном языке. Язык представителей среднего и низшего классов наполнен экспрессивно-стилистически окрашенными словами. Чаще всего они указывают на сферу деятельности, уровень образованности, особенности характера героя. Иллюстрацией этой особенности могут служить следующие примеры.

Торговец Белугин говорит: *«Затеял я этта ваше сиятельство, строиться»* (курсив наш. – Г.Г.) или *«А вот, говорит, как: тут у тебя, говорит, примерно, зал стоит, так тут, выходит, следует... с позволенья сказать...»* (курсив наш. – Г.Г.), постоянно повторяет фразу «братец ты мой» [Салтыков–Щедрин 1965: 191]. Вот несколько выражений, семантика которых выдает отставных военных: «военная косточка», «Настой Ерофеич» (так называли военные алкоголь), «осмелюсь доложить» [Салтыков–Щедрин 1965: 173]. Реплики Дернова («Выгодная женитьба») насыщены канцелярской лексикой, определяющей его общественное положение и профессию: «справка», «законы», «правленье», «столоничальник» и так далее. Это же правило работает, когда мы обращаемся к речи крестьян: «Обрам, мол, Сергеич, за что, мол, вы меня обзываете? <...> Иван Павлыч, говорю, за что, мол, Обрам Сергеич меня искровенил?» (курсив наш. – Г.Г.) [Салтыков–Щедрин 1965: 193].

Созданию эффекта правдоподобности изображаемого служат слова Ижбурдина, которые он употребляет с ошибками, как «шимпанского»,

«комисинер», «перекрестимшись», «ланбарт», «сумнение», «в этом деле», «этта», «праходы», а также слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами: «хлебец», «кипяточку», «вотячок», «копеечек», «с пяток». Насыщена подобными суффиксами и речь Ивана Пазухина: «платьишко», «сертучишко», «Гаврюшенькой» и другие [Салтыков-Щедрин 1966: 100-101]. Речь таких героев, как Живоедова, Велегласный, Баев также выдает их незнатное происхождение и их статус в обществе. К особенностям их речи можно отнести просторечье, встречающееся, однако, и у других персонажей: «чу», «дескать», «потудова», «покудова», «это именно», «хощь», «вишь» и другие [Салтыков-Щедрин 1966: 65-70].

Кроме этих особенностей речи, следует назвать еще одну, не менее важную, – частое использование афоризмов, пословиц, разговорно-бытовых фраз. В текстах сатирика пословицы и поговорки нередко вводятся автором для характеристики персонажа. Они становятся важным средством создания сатирических типов и способом художественного обобщения [Ищенко 1975: 69]. Например, «Мужика сколько ни вари, все сыростью пахнет!», «Еремея потчуют, умея, за ворот да в три шеи!», «Ни шатко, ни валко, ни на сторону!», «С волками жить, по-волчьи выть», «Мягко стелет, но жестко спать» («Утро у Хрептюгина»), «Не убивши еще медведя, уж шкуру продает» («Просители»), «Без отца-матери век прожить, в чужих людях горек хлеб снедаючи, рукавом слезы утираючи?» («Что такое коммерция?»).

«В пословицах, – писал И.Т. Ищенко, – так же как и в народных песнях и сказках, Щедрин видел отражение действительности, отношение народа к фактам и событиям общественной жизни. Русские пословицы беспощадно обличали социальное и политическое зло, давали точные и краткие формулы для самых разнообразных жизненных явлений» [Ищенко 1975: 69]. К таким внеситуативным афоризмам можно отнести следующие: «все одно, что в петлю лезть», «рыло воротить стали», «место свято пусто не будет», «хочешь, не хочешь, а не отвертишься», «держи карман», «наострил лыжи» («Выгодная женитьба»), «объясненьце да с приплетеньцем» («Соглашение»), «даровому коню, что в зубы смотреть», «чужая душа потемки», «зубы-то на полку положить придется», «известно, девическая жизнь; как ее ни хлебай, все ни солоно, ни пресно» [Салтыков-Щедрин 1966: 83-96]. Есть в тексте и русские народные пословицы, посвященные изуверству и расколу. Например, «кто пьет чай, тот спасенья не чай» [Салтыков-Щедрин 1966: 65]. Многие из этих пословиц переосмыслены автором и получают политический оттенок: «хочешь, не хочешь, а не отвертишься», «держи карман» («Выгодная женитьба»), «не плюй в колодец – испить пригодится...» и другие. Практически не встречаются афоризмы и пословицы в комедии «Тени», что вызвано, на наш взгляд, особенностями сюжета и изображаемой среды.

Пословицы, представленные в драматических текстах М.Е. Салтыкова-Щедрина, в основном, выполняют функцию акцентуации и компрессии

смысла, характеристики персонажа. Она является особенно актуальной в связи с небольшим объемом жанра большинства рассматриваемых произведений (драматическим очерком, сценами), обуславливающим необходимость языковой экономии.

Список литературы:

1. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В.С. Виноградов. – М.: Изд-во ин-та общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.

2. Винокур, Г.О. Избранные работы по русскому языку / Г.О. Винокур; под ред. С.Г. Бархударова. – М.: Учпедгиз, 1959. – 492 с.

3. Винокур, Т.Г. Диалогическая речь / Т.Г. Винокур // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 709 с.

4. Ищенко, И.Т. Афористическое творчество Салтыкова-Щедрина / И.Т. Ищенко // Творчество М.Е. Салтыкова-Щедрина. – Мн.: Изд. БГУ им. Ленина, 1975. – С. 68-83.

5. Лившиц, Л.Я. Вопреки времени: избранные работы [Электронный ресурс] / Л.Я. Лившиц; [сост. Б.Л. Милявский, Т.Л. Лившиц-Азиз]. – Иерусалим; Х.: Филобиблон, 1999. – 400 с. – Режим доступа: <http://www.levlivshits.org/index.php/works/vopreki-remeni/teni.html>.

6. Салтыков-Щедрин, М.Е. Собрание сочинений: в 20 т. / М.Е. Салтыков-Щедрин; [гл. ред. С.А. Макашин]. – М.: Худ. лит., 1965-1977. – Т. 2: Губернские очерки, 1856-1857. – 1965. – 552 с.

7. Салтыков-Щедрин, М.Е. Собрание сочинений: в 20 т. / М.Е. Салтыков-Щедрин; [гл. ред. С.А. Макашин]. – М.: Худ. лит., 1965-1977. – Т. 3: Невинные рассказы, 1857-1863. – 1965. – 651 с.

8. Салтыков-Щедрин, М.Е. Собрание сочинений: в 20 т. / М.Е. Салтыков-Щедрин; [гл. ред. С.А. Макашин]. – М.: Худ. лит., 1965-1977. – Т. 4: Произведения, 1857-1865. – 1966. – 598 с.

9. Хализев, В.Е. Драма как род литературы / В.Е. Хализев. – М.: Издательство московского университета, 1986. – 264 с.

Abstract. Analysis of speech organization of M. Saltykov-Schedrin's dramatic works is regarded in the article. Monologues and dialogues, semantically relevant surnames, barbarisms and their functions are studied in detail. Besides, the peculiarities of the usage of proverbs and language of the uneducated people are researched.

Keywords: monologue, dialogue, proverb, barbarism, M. Saltykov-Schedrin.

**МЕСТО ПЕЙЗАЖНЫХ ЕДИНИЦ В НОМИНАТИВНОМ ПОЛЕ
ДУАЛЬНОГО КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ И ОДИНОЧЕСТВО»
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Ф.С. ФИЦДЖЕРАЛЬДА
“THE GREAT GATSBY”»)**

*Даниленко Илья Александрович,
аспирант, ассистент кафедры иностранных языков
Педагогического института НИУ «БелГУ»,
г. Белгород, Россия*

В статье рассматривается дуальный концепт «любовь и одиночество» и роль пейзажных единиц в его структуре. Автором вводится новое понятие «сегмент» дуального концепта. Раскрывается специфика распределения пейзажных единиц по сегментам дуального концепта «любовь и одиночество».

Ключевые слова: текст, концептосфера текста, дуальный концепт, пейзажные единицы, сегмент.

Концептосфера художественного текста складывается из нескольких компонентов: общекультурных и этнокультурных плюс авторские концепты. Концептосфера художественного текста понимается нами как «совокупность художественных концептов, являющихся частью индивидуально-авторских концептов, диапазон репрезентации которых обусловлен сюжетным контуром произведения» [Огнева 2013: 617]. При детальном разборе концептосферы произведения, возможно, выделить несколько отдельных концептов. Для такой работы нами было выбрано произведение американского классика Френсиса Скотта Фитцджеральда “The Great Gatsby”. При детальном анализе концептосферы произведения мы выявили дуальный концепт «любовь и одиночество». Под художественным концептом нами понимается «компонент концептосферы художественного текста, включающий те ментальные признаки и явления, которые сохранены исторической памятью народа и являются в сознании автора когнитивно-прагматически значимыми для развития сюжета, создают когнитивную ауру произведения» [Огнева 2009].

Следует отметить, что в виду специфичности рассматриваемого концепта, а именно его дуальности, мы полагаем возможным выделить в нём два так называемых «полюса», а именно: «любовь» и «одиночество». Наиболее точным названием для таких «полюсов» мы считаем понятие «сегмент», поскольку оно наиболее точно отражает суть явления.

В структуру дуально концепта «любовь и одиночество», как и в структуры многих других концептов, входит множество компонентов: сенсемы, такемы, проксемы, хоронемы. Распределяться в теле дуального концепта по его сегментам компоненты могут не равномерно. Однако в выбранном нами произведении для раскрытия дуального концепта автор широко использует единицы описания природы. Описание окружения главных героев всегда играет немаловажную роль в произведении, ибо

любые герои всегда существуют в некоем пространстве, окружении. Оно подчёркивает, отражает или же наоборот – оттеняет внутренний мир и состояние действующих лиц. У Френсиса Фитцджеральда эти описание носят особый характер. При когнитивно-герменевтическом анализе, правильно истолковав описание окружающего пространства мы, получим дополнительную или недостающую информацию о характере героя. Проведённые ранее исследования художественного текста показали, что пейзажи в концептосфере художественного текста могут быть разделены на три группы:

- а) пейзаж земной поверхности (лесной, степной, горный и т.п.);
- б) водный пейзаж (морской, океанический и т.п.);
- в) пейзаж воздушного пространства (пейзаж ночного неба и т.п.)

[Огнева 2009].

Исследованию пейзажных единиц в структуре художественного текста посвящены работы как отечественных Е.С. Игумновой [Игумнова 2009], Левиной В.Н. [Левина 2009], Н.В. Шестёркиной [Шестёркина 2014], и др., однако мы попытаемся определить место этих пейзажных единиц в структуре именно дуального концепта.

Несомненно, в романе *“The Great Gatsby”* присутствуют описания всех трёх видов пейзажей, однако представляется интересным рассмотреть именно пейзажи земной поверхности. Чаще всего эти описания встречаются при рассказе о доме Джея Гатсби. автор описывает сам дом и прилегающую к нему территорию.

“In his blue gardens men and girls came and went like moths among the whisperings and the champagne and the stars” (перевод автора – И.Д.) [Fitzgerald 1925] (В его саду, освещённом голубым светом, как мошки, мужчины и женщины приходили и уходили, среди шёпота шампанского и звёзд). В этом примере сразу два типа пейзажа, пейзаж земной поверхности (описание сада) и небесный пейзаж, тесно вплетены в общий контекст описания.

Проведённые нами ранее исследования позволили выявить в рассматриваемом произведении значительное количество описаний пейзажа в рамках дуального концепта «любовь и одиночество» описания природы.

Обратимся к наиболее ярким из них:

“But there wasn't a sound. Only wind in the trees, which blew the wires and made the lights go off and on again as if the house had winked into the darkness» [Fitzgerald 1925] (Но не было ни звука. Только ветер, гудя в проводах, раскачивал лампы, заставляя их то потухать, то вспыхивать снова, будто дом подмигивал темноте).

“Gatsby's house was still empty when I left - the grass on his lawn had grown as long as mine.” [Fitzgerald 1925] (Дом Гэтсби всё ещё пустовал, когда я уезжал – трава на его газоне разрослась и стала такой же, как на моём газоне).

Автором избран приём описание душевного состояния героя, через состояние его окружения, а именно его жилища. Жилище человека это то, что он создаёт сам, вкладывая в это свой характер и привычки и внутренний

мир. Жилище Гэтсби богатое, даже кричащее о своём богатстве, идеально спланированное и всегда идеально убранное, но при этом оно всегда пусто. Исключение составляет вечера, когда Гэтсби принимает гостей. Всё остальное время по дому «гуляет ветер». Так и сам хозяин, прячась за шумными вечеринками, скрывает своё одиночество. На протяжении всего романа нет описания дома, где бы он выглядел приветливым или уютным. Он всегда огромный, красивый, дорогой...

Во всём объёме пейзажных описаний дома Гэтсби, лейтмотивом идёт описание лужайки перед домом. Её описание появляется почти при каждом упоминании дома. В некоторых эпизодах Фитцджеральд даже олицетворяет её:

“The lawn started at the beach and ran toward the front door for a quarter of a mile, jumping over sun-dials and brick walks and burning gardens - finally when it reached the house drifting up the side in bright vines as though from the momentum of its run.” [Fitzgerald 1925] (Газон начинался у пляжа и бежал до самой парадной четверть мили, перепрыгивая через солнечные часы, газоны и дорожки мощёные булыжником и когда, наконец, достигал дома, подпрыгивал вверх и словно с разбега взбирался на стену виноградными лозами).

Она становится синонимом успеха для её владельца, в одном из эпизодов он сам о ней говорит:

“I want to get the grass cut,” he said.

We both looked at the grass – there was a sharp line where my ragged lawn ended and the darker, well-kept expanse of his began” [Fitzgerald 1925] («Я хочу подстричь траву» – сказал он (Гэтсби). Мы оба взглянули на траву – была отчётливая линия между моим неровным газоном и более ярким, ухоженным его пространством). Гэтсби подчеркнул, что газон Ника должен выглядеть подобающе перед визитом Дейзи, как и его собственный.

Рассмотрим другие примеры:

“A wafer of a moon was shining over Gatsby’s house, making the night fine as before, and surviving the laughter and the sound of his still glowing garden. A sudden emptiness seemed to flow now from the windows and the great doors, endowing with complete isolation the figure of the host, who stood on the porch, his hand up in a formal gesture of farewell” [Fitzgerald 1925] (Луна, похожая на испечённую круглую вафлю, сияла над домом Гэтсби, делая ночь всё такой же прекрасной как и раньше, хотя во всё ещё освещённом саду, уже не слышался смех и шум. Казалось из каждого окна и двери вдруг повеяло внезапной пустотой и от этого сам хозяин, стоявший на пороге с поднятой в прощальном жесте рукой, казался ещё более одиноким). Один из наиболее ярких и ёмких примеров отражения внутреннего мира через описание мира окружающего. Здесь мы видим даже самого главного героя, ненавязчиво вплетённого в описание. Помещая такое описание в начале повествования, автор сразу даёт читателю намёк, что Гэтсби, на самом деле, человек одинокий.

“But there wasn’t a sound. Only wind in the trees, which blew the wires and made the lights go off and on again as if the house had winked into the darkness» [Fitzgerald 1925] (Но не было ни звука. Только ветер, гудя в проводах, раскачивал лампы заставляя их то потухать, то вспыхивать снова, будто дом подмигивал темноте). Сцена, в которой Гэтсби ждал поздно вечером Ника. Он не ждал гостей, не готовился к вечеринке, он просто ждал одного человека, чтобы с ним переговорить. Он разгонял всем этим светом грусть в своей душе, придавая весёлость самому себе, пытаясь отгородиться от чувства одиночества.

Рассмотрев приведённые примеры, мы можем сделать вывод, что пейзажные единицы играют важную роль в формировании дуального концепта «любовь и одиночество». Кроме того, большинство номинантов оказываются в сегменте «одиночество».

Список литературы:

1. Игумнова, Е.С. Степной пейзаж как элемент авторской языковой картины мира (на материале произведений М.А. Шолохова) // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2009. – № 1. – С. 74-78.

2. Левина, В.Н. Концептуализация пейзажа в художественном тексте // Когнитивные исследования языка. Вып. IV. Концептуализация мира в языке: моногр. / гл. ред. Е.С. Кубрякова, отв. ред. Н.Н. Болдырев. – М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Р.Г. Державина, 2009. – С. 398-413.

3. Огнева, Е.А. Структурирование концептосферы художественного текста // Ментальные основы языка как функциональной системы / отв. ред. серии Н.А. Беседина. Когнитивные исследования языка. Вып. XIII. Памяти проф. Н.А. Кобриной. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2013. – С. 614-625.

4. Огнева, Е.А. Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста: моногр. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2009. – 280 с.

5. Шестёркина, Н.В., Белоусова, Е.С. Комплексный пейзаж российской деревенской окрестности в зеркале перевода (на материале перевода романа Л.Н. Толстого «Война и мир» на немецкий язык) // Социокультурные проблемы перевода: сб. науч. тр. – Воронеж, 2014. – С. 121-130.

6. Fitzgerald, F.S. The Great Gatsby [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gutenberg.net.au/ebooks02/0200041.txt> (дата обращения 07.09.2016).

Abstract. The article deals with the dual concept “love and loneliness”, and with the role of landscape units within the structure of the dual concept. The author proposes a new notion of “a segment” in a dual concept. The specific distribution of landscape units between the segments of the dual concept “love and loneliness” is revealed.

Keywords: text, concept sphere of a text, dual concept, landscape units, segment.

АНГЛИЦИЗМЫ В РОМАНЕ А.С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»

*Иванова Валентина Артемовна,
студентка историко-филологического факультета;
Карабутова Елена Александровна,
научный руководитель,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
Педагогического института НИУ «БелГУ»,
г. Белгород, Россия*

В статье представлен анализ лексики романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин», в частности, англоязычных заимствований.

Ключевые слова: лексический словарь, заимствования, интернациональные слова.

Каждый язык проходит свой этап пополнения и обновления словарного состава. Факторы, влияющие на его развитие различны: это, могут быть политические, экономические, географические связи страны, что зачастую приводит к появлению варваризмов и различных заимствований, которые в свою очередь проникают в язык и «приживаются» там. Важно заметить, что одним из наиболее активных периодов увеличения словарного состава русского языка является период XIX столетия. Как считает академик Ю.С. Сорокин, узловым моментом безукоризненно являются 30-40-е гг. XIX в., в период которых развитие получает новое направление, новые темпы. И одним из оснований для такого очевидного перелома в ходе развития литературного языка Сорокин выделяет творчество 20-х годов, прежде всего творчество Пушкина.

Роль увеличения лексического состава русского языка велика. Заимствования широко проникают в недра языка. Так обогащает такой наплыв речь народа или обедняет ее? К этому в России мыслители относились по-разному. Существует две точки зрения, два течения, как в философии, так и в литературе – это западники и славянофилы. К первой относится Чаадаев, который одобрял появление новых слов и понятий, выступал за максимальное влияние Запада на русскую культуру. Ко второму течению относятся Киреевский, а также литературный деятель и идейный руководитель «Беседы любителей русского слова» – А.С. Шишков, которые выступали за сохранение традиций и продвигали пуризм. Пуризм – лат. *purus* чистый; стремление к сохранению языка в неприкосновенном виде, борьба против всяких новшеств (неологизмов, иноязычных заимствований) [Розенталь 1985].

Немалую роль в развитии языка выполняют литературные деятели, писатели эпохи, которые преподносят новые слова и выступают в качестве посредника между заимствованиями и читателем. Ведь благодаря художникам слова, иноязычные вкрапления (галлицизмы, германизмы, итальянизмы, англицизмы и т.д.) проникают в обиход всего народа. Одним из выдающихся литературных деятелей, создателя русского литературного языка, является А.С. Пушкин, чье творчество активно повлияло на лексический состав.

Если мы обратимся к роману Пушкина «Евгений Онегин», то убедимся, как он пестрит латинизмами, варваризмами: галлицизмами, англицизмами, германизмами; а также интернационализмами. Какую же позицию писатель занимал при этом? Был ли он консерватором или же стремился к модернизации русской культуры? Он избегал и той, и иной крайности: понимание об общем отношении Александра Сергеевича к варваризмам дает глава из произведения:

«Неправильный, небрежный лепет,
Неточный выговор речей
По-прежнему сердечный трепет
Произведут в груди моей;
Раскаяться во мне нет силы,
Мне галлицизмы будут милы,
Как прошлой юности грехи,
Как Богдановича стихи» [3, XXIX]

Следует сказать, что источниками новых слов, в том числе и англицизмов, было влияние европейской культуры, в особенности на дворянское общество. В высшем свете принято было владеть несколькими языками, читать иностранную литературу. Пушкин, в то время как многие писатели ездили за границу, общались с представителями европейской культуры, изучал литературу «на дому»: он активно читал Байрона, Вальтера Скотта, был знаком с идеями Адама Смита.

О том, что Пушкин был хорошо знаком с английской литературой, свидетельствуют многократные упоминания английских слов, которые можно объединить в систему, которая, в свою очередь, условно делится на три группы:

- имена собственные;
- имена нарицательные;
- английские вкрапления (фразеологические обороты и эпитафии).

Корпус **имен нарицательных** (dandy, сплин, раут (rout), клуб (клуб, club), квакер, вист (whist), роберт, бостон, roast beef, beef-steaks)

определяется, прежде всего, тем для прихоти обильной торгует Лондон щепетильный и по Балтическим волнам за лес и сало возят нам...для забав для роскоши и неги модной [7, XXIII].

То есть эти слова имеют отношение к жизни дворянского общества, высшего света с его материальными и духовными потребностями – и характеризуют входящую в России моду на *англomанию*, о чём пишет Ю.М. Лотман. Прямым Онегин Чильд Гарольдом вдался в задумчивую лень: с утра садился в ванну со льдом, и после дома целый день [4, XXIV].

Британская национальная спортивность привлекала и русскую золотую молодежь своим примером.

О том, как английское слово, введенное А.С. Пушкиным, проникало в русский язык, говорит А.П. Пасхалов. Слово бифштекс появлялось до Пушкина и раньше, но в иной форме – бифстекс. В 1823 г. в «Евгении Онегине» Пушкин дал это слово в английском написании, а в 1830 г. в «Истории села Горюхина» написал по-русски – бифштекс [Пасхалов 2010]. Это свидетельствует о том, как слово постепенно внедрялось в лексический состав языка: ...Beef-steaks и страсбургский пирог Шампанской обливать бутылкой И сыпать острые слова, Когда болела голова... [7, XXXVII].

В начале XIX века появилось такое понятие как *англomания*: новые слова, стиль одежды и манера поведения британцев полностью копировались золотой молодежью. В связи с популяризацией данного явления слова панталоны, фрак и жилет, ранее имеющие другое значение и употребление, стали использоваться как одежда для салона, что было связано с англomанией и «модной наглостью» английских денди [Лотман 1999].

Слово dandy – в буржуазно-демократическом обществе – изысканно одетый светский человек [9].

Пушкин дал это слово в английской транскрипции и снабдил русским переводом, из чего следует, что не каждый читатель мог понять его без пояснений. Как и большинство английских заимствований в «Евгении Онегине», данные слова стали иметь статус модных неологизмов, а также вошли в активный словарный состав, благодаря упоминанию их в произведении.

Слово «сплин» несмотря на иноязычное происхождение, написано кириллическими буквами, что говорит о его злободневности в тот период. Пушкин А.С. употребил его несколько раз, следовательно, ему было важно отразить состояние умов того времени. Таким образом, он дал характеристику золотой молодежи, в том числе и Онегину. ...Недуг, которого причину давно бы отыскать пора, подобный английскому сплину, короче: русская хандра [7, XXXVIII].

Слово «капитал» является *интернационализмом* – и в современных словарях иностранных слов возводится (от лат. *capitalis* – главный) сразу к трем языкам: французскому, английскому, немецкому. ...И дедов верный капитал товарной двойке не вверял [10, XVIII] ...и мыслей мертвый капитал [4, XXXII].

Это признак, что Пушкин в свое время ощущал неизбежное движение крепостнической России к буржуазному укладу и мимо этого слова пройти не мог, т.к. оно уже было на слуху.

Слово «vulgar», хотя и является латинским, но входит в русский язык с подачи Англии. Того, что модой самовластной в высоком лондонском кругу зовется vulgar... [12, XV].

Имена собственные (географические названия, авторы книг, персонажи: Альбион, Лондон; лорд Байрон, Ричардсон, Скотт (W. Scott), Адам Смит, Бентам, Гиббон; Child- Harold (Гарольд, Чильд Гарольд), Грандисон, Ловлас (lovelass), Клариса, Гульнара, Гяур, Жуан, Манфريد, Вампир, Корсар, Мельмот) свидетельствуют о широкой начитанности Пушкина в европейской литературе – английской в частности, в глубоком понимании характеров, созданных этой литературой в направлениях *сентиментализма* и *романтизма*.

Он свят для внуков Аполлона, по гордой лире Альбиона. Он мне знаком, он мне родной [7, XLIX]. Альбион – это древнее название Англии.

Любовь Пушкина к английским писателям выражается в частом упоминании их имен, особенно имена лорда Байрона и его героев на страницах романа. Это связано с сильным увлечением Пушкина его творчеством: ...Чтобы насмешливый читатель или какой-нибудь издатель Замысловатой клеветы, сличая здесь мои черты, не повторял потом безбожно, что намарал я свой портрет, как Байрон, гордости-поэт... [7, LVI].

Имя персонажа Ловлас (по англ. love lass – люби милашку) впоследствии стало именем нарицательным. И так как оно внедрилось в речь людей, то его стали произносить «по-русски»: ловелас. ...Не потому, чтоб Грандисона Она Ловласу предпочла... [10, XXX].

Вкрапления (идиомы, фразеологизмы, эпиграфы) говорят о стремлении русской дворянской молодежи к овладению английским языком, что относится также к Пушкину и его ближайшим друзьям: Баратынскому, Гельвигу, Вяземскому, побуждавшим поэта одолеть не только Байрона, но и Шекспира в оригинале. ...И долго сердцу грустно было. «Poor Yorick!» – молвил он уныло... [10, XXXVII].

Выражение «Poor Yorick!» («Бедный Йорик!») из произведения Шекспира вошло в русский язык как *фразеологизм*.

Также в романе, в качестве английского вкрапления, представлен эпиграф Байрона к восьмой главе: «Fare thee well, and if for ever Still for ever fare thee well. – Прощай, и если навсегда, то навсегда прощай».

Из проанализированного видно, что Пушкин был широко эрудированным человеком, находился в курсе европейской литературы и жизни, способствовал обогащению русской литературы и языка англицизмами. Но при этом он соблюдал чувство меры, о чем говорил на страницах своего романа.

Список литературы:

1. Кожевников, В.А. «Вся жизнь, вся душа, вся любовь...»: Перечитывая «Евгения Онегина»: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
2. Красухин, Г.Г. Доверимся Пушкину: Анализ пушкинской поэзии, прозы и драматургии. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 400 с.
3. Крюкова, О.С. Ономастикон романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин». – М.: Издательство «МИК», 1999. – 152 с.
4. Лотман, Ю.М. Пушкин. – СПб.: Искусство-СПб, 1999. – 847 с.
5. Макогоненко, Г. Роман Пушкина «Евгений Онегин». – М.: Государственное издательство художественной литературы. – 1963 г.
6. Пасхалов, А.П. Удивительная этимология. – М., 2010.
7. Пушкин, А.С. Полное собрание сочинений: в 17 т. Т. 6 / художник С. Богачёв. – М.: Воскресенье, 1995. – 700 с.
8. Розенталь, Д.Э. и др. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.
9. Словарь иностранных слов /под ред. И.В. Лёхина и проф. Ф.Н. Петрова. – М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1949. – 808 с.
10. Словарь языка Пушкина: в 4 т. / отв. ред. акад. АН СССР В.В. Виноградов. – 2-е изд., доп. / Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – М.: Азбуковник, 2000.
11. Соловей, Н.Я. Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: учеб. пособие для пед. ин-тов. – М.: Высш. школа, 1981. – 109 с.
12. Сорокин, Ю.С. Развитие словарного состава русского литературного языка в 30-90-е годы XIX века. – Академия наук СССР. – М.: Изд-во «Наука». – 1965.

Abstract. The article presents the analyses of lexicon of Pushkin's novel «Eugene Onegin», in particular, words borrowed from the English language.

Keywords: vocabulary, borrowed words, international words.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ (ГРАММАТИЧЕСКАЯ) СИСТЕМА КАК ОСНОВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОЛНОЦЕННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

*Карабутова Елена Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков
Педагогического института НИУ «БелГУ»,
г. Белгород, Россия*

В статье рассматривается проблема формирования грамматически правильной иноязычной речи студентов вуза, обеспечивающей полноценную коммуникацию участников учебного процесса. Автор подчеркивает факт лексико-грамматического единства языкового знака, что позволяет рассматривать когнитивную сущность языка не только как средство общения, средство передачи информации о действительности, но и как средство накопления и хранения аккумулированной информации в языковых знаках как коммуникативных единицах.

Ключевые слова: концептосфера, грамматический концепт, грамматическое действие, когниция, коммуникация, языковая личность.

В процессе коммуникативной деятельности в результате обобщающей и абстрагирующей работы человеческой мысли характеристика природы грамматического значения является существенно важной для создания лингводидактической системы формирования грамматических основ правильной английской речи русскоязычных студентов в процессе формирования вторичной языковой личности.

С точки зрения когнитивно-коммуникативного подхода формирования вторичной языковой личности в рамках обучения иностранному языку в вузе особый интерес представляет устройство и функционирование концептуальных структур в человеческом сознании, обеспечивающих специфическое для человека взаимодействие с другими людьми и окружающим миром в целом, поскольку сочетаемость возможностей языковых единиц и их грамматическое поведение мотивированы их концептуальными содержаниями. Такое лингводидактическое направление (А.В. Бондарко, Ю.Н. Караулов, В.Б. Кашкин, Е.С. Кубрякова, А.А. Потебня, Б.А. Серебренников и др.) обосновано исследованиями проблемы отражения картины мира в человеческом языке, основанной на триаде: окружающая действительность (реальный мир), отражение этой действительности в мозгу человека (концептуальная / культурная картина мира), и выражение результатов этого отражения в языке (языковая КМ) [Серебренников 1988: 87].

Представители современной лингвистической науки сходятся во мнении, что в слове «не даны две разные вещи, а дано сложное переплетение и взаимодействие разных аспектов семантики как единого явления языковой онтологии» [Бондарко 1977: 5].

Утверждение, что вещественная и формальная стороны живут в сознании говорящего как неделимая единица, находит свое отражение и в трудах А.А. Потебни: «Моменты вещественный и формальный различны для нас не тогда, когда говорим, а лишь тогда, когда делаем слово предметом наблюдения. На мышление грамматической формы, когда бы она не была многосложна, затрачиваем так мало новой силы, кроме той, какая нужна для мышления лексического содержания, что содержание это и грамматическая форма составляют как бы один акт мысли, а не два или более, и живут в сознании говорящего как неделимая единица» [Потебня 1958: 27]. В подтверждение данной мысли можно привести слова Ю.Н. Караулова «о полной или почти полной лексикализации грамматики в лексиконе» [Караулов 2006: 89]. Иными словами, по мнению Ю.Н. Караулова, грамматические категории, хранятся в лексиконе (вербально-ассоциативной сети) носителя языка в форме лексикализованных единиц, где они оказываются закрепленными за отдельными словами и органически слитыми с ними [Караулов 2006: 160].

На основе взаимодействия лексики и грамматики, границу между которыми, по мнению В.Б. Кашкина, так пока никому и не удалось провести – ни в синхронии, ни в диахронии (Кашкин 2010), создаётся смысл грамматического действия, переданного грамматическими категориями и формами, выступающими в качестве средств когнитивной объективации особого уровня категориальных смыслов в акте коммуникации. Данное понимание лексико-грамматического единства языкового знака позволяет рассматривать когнитивную сущность языка не только как средство общения, средство передачи информации о действительности, но и как средство накопления и хранения аккумулятивной информации в языковых знаках как коммуникативных единицах.

Определение слова как грамматически оформленного языкового знака коммуникативной системы подводит нас к пониманию того, что слово в реальной коммуникации всегда предстает в той или иной грамматической форме и не может быть реализовано как совокупность форм с соответствующими значениями в целом. Рассматривая слово с позиций его когнитивной значимости, следует, прежде всего, иметь в виду когнитивную составляющую той или иной формы слова. Для изучающих иностранный язык понятие формы иноязычного слова, скорее всего, предстает следствием знаний обучаемых по освоению другого языка как знаковой коммуникативной системы, т.е. коммуникативной системы, заполненной словами иностранного языка, коррелирующими с действительностью. В результате, слово как языковой знак отражает реализацию как сознания как такового, т.е. связанного с освоением действительности, так и сознания языкового, т.е. связанного с различными формами вербализации этой действительности [Шарандин 2009: 18-32], что свидетельствует о двойной референции формы слова: «отсылать и

к действительности, и к языку» [Кубрякова 2004]. Понимание того, что язык не только категоризирует действительность, но и сам подвергается категоризации, представляя собой специфический объект действительности, будучи самостоятельным объектом познания, позволяет нам рассматривать грамматические концепты, с одной стороны, как определенные единицы знания, репрезентируемые с помощью грамматических категорий и форм, а, с другой, собственно грамматически (морфологически и/или синтаксически) оформленные знаки коммуникативной системы, специфичные для определенного языка, построенные согласно грамматическим правилам данного языка и образов сознания лингвистического этноса, отображающих предметы конкретной национальной культуры. Данная точка зрения находит отражение и в утверждении Л.Г. Зубковой о том, что «идиоэтнический компонент накладывает свой отпечаток не только на лексику, но, что гораздо важнее, на грамматическую категоризацию, формируя особое грамматическое видение» [Зубкова 2003].

Итак, **грамматический концепт** понимается нами как реализующаяся в виде конкретных грамматических смыслов (грамматическое время, число, склонение и др.) единица знания о представлении мира в языке, т.е. единица языкового знания, сформированная в сознании говорящих, и передающая способ языковой репрезентации энциклопедического знания. Точка зрения В.В. Виноградова о том, что «семантические контуры слова, внутренняя связь его значений, его смысловый объем определяются грамматическим строем языка» [Виноградов 1972: 9-45] является ярким подтверждением тому, что в грамматическом строе языка концептуальная информация разного типа передается и активизируется в виде грамматических концептов, начиная с элементарных и осложненных концептов, и, заканчивая сложными концептуальными структурами высшей степени абстракции.

Вышеизложенное подтверждает, что овладение языком непременно предполагает **концептуализацию мира** народа-носителя этого языка. При этом, по мнению А. Зализняк, конфигурации идей, заключенные в значении слов родного языка, воспринимаются говорящим как нечто само собой разумеющееся, и у него возникает иллюзия, что так вообще устроена жизнь. Однако сопоставление разных языковых картин мира позволяет обнаружить значительные расхождения между ними, причем, иногда, весьма нетривиальные [Зализняк 2004].

В основе расхождений (или различий) В. фон Гумбольдт определил своеобразие духовного облика народов – носителей языков, но главное несходство языков между собой состоит в форме самого языка, в способах выражения мыслей и чувств [Гумбольдт 1985:174]. Под формой языка В. фон

Гумбольдт понимает не его структуру, не лексику и грамматику, не правила словообразования и синтаксическую сочетаемость, а то, что идет от корней этого языка, что, вероятно, можно назвать принципом соединения звуковой оболочки со значением [Гумбольдт 1985:92].

Таким образом, язык оказывает влияние на формирование системы понятий и системы ценностей индивида.

Рассмотрим некоторые примеры расхождения грамматических конструкций передачи похожих мыслей, выделенных Копровым В.Ю. [Копров 2010].

В русском языке имеется возможность выбора личной или безличной конструкции для выражения одного и того же смысла (инвариантной семантической структуры). Например,

Вчера я не спал – Вчера мне не спалось.

Субъект личного предложения – нейтральный производитель действия – не хотел или не мог спать в силу каких-либо причин. Субъект безличного предложения приобретает дополнительную характеристику: хотел, но не мог спать в силу каких-либо причин.

В английском языке вследствие отсутствия эквивалентных безличных конструкций передать подобное значение возможно личными предложениями с модальными глаголами:

Вчера ему не спалось – Yesterday he **could** not sleep.

В русском языке говорящий может использовать еще и такую (уже третью!) конструкцию – личное предложение с модальным глаголом *Вчера он не мог спать*, в котором причины известны, но не называются.

Ср. Сегодня я не могу работать/Сегодня мне не работается → I can't work today.

Русские предложения с глаголами, не имеющими личных форм, типа Меня знобит (от высокой температуры); В горле першило (от дыма) отражается процессуальное состояние субъекта-антропонима или его неотчуждаемой части, вызванное воздействием эксплицитной или имплицитной причины.

В английском языке безличным предложениям различных типов соответствуют **личные** вербальные предложения или предложения других частеречных типов, например:

Меня тошнит – I feel sick.

В голове шумело – His head was dizzy.

Концепт «активный/пассивный залог» в английском языке представлен более широкой сферой функционирования по сравнению с русским языком.

Во-первых, носителем грамматического признака может выступать практически любой объект, т.е. выраженный не только прямым, но и косвенным дополнением:

It was thought about (ср.: *Об этом подумали* – неопределенно-личная конструкция).

Во-вторых, залоговые преобразования возможны по отношению не к двум актантам (субъекту и объекту), как в русском языке, а к трем актантам: субъекту, объекту и **адресату**:

My friend showed **me** the photo/ My friend showed the photo to **me** (Мой друг показал мне фотографию) – The photo was shown **to me** (by my friend)– **I** was shown the photo (by my friend).

В-третьих, пассив может быть передан семантической структурой с **локализатором**, не свойственной для русского языка:

Nobody lived in this house (Никто не жил в этом доме)→**This house was not lived in.**

Таким образом, в английской пассивной конструкции позиция носителя грамматического признака (подлежащего) может быть представлена **любым** семантическим актантом.

В-четвертых, в английском языке отмечается более частотное использование пассивной конструкции с имплицитным (неопределенным, обобщенным) субъектом – **двучленного пассива**.

The tea wasn't drunk (*Чай не был выпит*).

В-пятых, в трехчленных пассивных конструкциях английского и русского языков наблюдается количественное несоответствие:

Письмо читается **Борисом**. – The letter is being read by **Boris**.

Осуществляя иноязычную коммуникацию, важно помнить, что если пассив русского языка характеризуется свободным порядком слов, то в пассивных конструкциях английского языка порядок слов жестко закреплен.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что человек мыслит концептами, которые представляют собой квинтэссенцию индивидуальных речемыслительных актов. В концептах концентрируется и кристаллизуется языковой и когнитивный опыт пользователей одного языка, формируя концептосферу. Это позволяет характеризовать грамматику как антропоцентрически ориентированную, обеспечивающую рассмотрение строения и организации языка в прямой зависимости от общих принципов восприятия мира человеческим сознанием (когницией).

Осмысление связей и отношений действительности (национальная картина мира), передаваемых грамматической системой языка, а именно, категорией концепта, составляет лингвистическую основу работы над базовыми грамматическими категориями при становлении и развитии

коммуникативной и профессиональной компетенции будущих учителей английского языка как иностранного. Формирование концептуальной системы, обеспечивающей иноязычную коммуникацию участников учебного процесса, происходит в результате обобщения, категоризации языковых единиц изучаемого языка посредством анализа и синтеза, т.е. от отграничения объекта познания (в частности, грамматического концепта) к формированию индивидуального ментального лексикона человека.

Список литературы:

1. Бондарко, А.В. Исследования в области грамматической семасиологии: проблемы и результаты // Семасиология и грамматика. – Тамбов, 1977.
2. Виноградов, В.В. Русский язык. – М., 1972. – С. 9-45.
3. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1985.
4. Зализняк, А. Ключевые идеи русской языковой картины мира // Отечественные записки, 2004, № 3.
5. Зубкова, Л.Г. Общая теория языка в развитии: учеб. пособие. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 472 с.
6. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 5-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2006. – 264 с.
7. Копров, В.Ю. Семантико-функциональный синтаксис русского языка в сопоставлении с английским и венгерским. – Воронеж: Издатель О.Ю. Алейников, 2010. – 328 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://koprov.ru/resources/monographs/Koprov_V_Semantic-Functional_Syntax_2010.pdf.
8. Кубрякова, Е.С. Язык и знание. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
9. Потебня, А.А. Из записок по русской грамматике. – Т. 1-2. – М., 1958.
10. Серебренников Б.А. Как происходит отражение картины мира в языке? // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 87-107.
11. Шарандин, А.Л. Методология лексической грамматики // Взаимодействие лексики и грамматики в русском языке: проблемы, итоги и перспективы: материалы Всероссийской научной конференции / отв. ред. А.Л. Шарандин. – Тамбов: Изд-во Першина Р.В., 2009. – 407 с.

Abstract. The article deals with the problem of students' grammatically correct foreign speech formation to ensure real-life communication of participants of educational process. The author emphasizes that lexical and grammatical unity of the linguistic sign allows us to consider the cognitive essence of language not only as a means of communication, a means of expressing the information about reality, but also as a means of storage of information accumulated in linguistic signs as communicative units.

Keywords: sphere of concepts, grammatical concept, grammatical action, cognition, communication, linguistic identity.

ПРАГМА-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭВФЕМИЗМОВ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ВОЙНА И ВОЕННЫЕ ДЕЙСТВИЯ» В НЕМЕЦКИХ СМИ

*Ковтун Анастасия Андреевна,
студентка факультета иностранных языков
Педагогического института НИУ «БелГУ»,
г. Белгород, Россия*

В данной статье рассматривается проблема использования эвфемистических единиц немецкого языка средствами массовой информации, в частности, при освещении событий, затрагивающих военные конфликты и события военного характера.

Ключевые слова: эвфемизм, интерпретация, политика, война, конфликт, завуалированные формы, табу, вербализация.

Эвфемизм как языковое явление освещался еще античными авторами. Произошел термин от греческих слов «молва» и «хорошо». Изначально он трактовался как использование слов, имеющих хорошее предзнаменование, либо же молчание во время жертвоприношения. В этом случае, эвфемизм схож с табу, однако, уравнивать эти понятия не следует. Спустя какое-то время часть определения, связанная с благоговейным молчанием, утратилась.

По своей природе эвфемизмы экстралингвистичны и используются для того, чтобы заменить неприемлемые в каком-то определенном случае слова.

Интерпретируя примеры использования эвфемистических единиц в средствах массовой информации, следует отметить, что в сознании людей слово "война" и ее синонимы вызывают ассоциации негативного характера. Вследствие этого, СМИ нередко обращается к средствам, призванным передавать смысл понятий в завуалированном виде. Учеными отмечено, что освещение военных действий вызывает необходимость в создании специального языка. Специально вырабатываются политические эвфемизмы – «большие языковые конструкции с точно измеренными эффектами воздействия на сознание» [Кара-Мурза 2000: 30]. Таким образом, во время передачи информации, происходит исключение единиц, носящих негативный характер и вызывающий плохие ассоциации, что в какой-то мере может быть рассмотрено как попытка манипулирования общественностью.

Примечателен арсенал лексических единиц в примере – «Befürchten Sie denn, dass die Verhandlungen unfriedlich enden könnten?» [Spiegel 34/05] – прямое наименование в данном случае журналистом не используется, только лишь образованная с помощью префикса «un» от слова с явной положительной окраской «friedlich» лексема «unfriedlich». Так же, применение словосочетания в сослагательном наклонении «enden könnten» указывает только лишь на возможность отрицательного результата, но ни в коем случае не на его однозначность.

Далее остановимся на комментарии примера, в котором журналист в ироничной форме оценивает стремление НАТО продолжить войну в Ираке: «Kann man sich vorstellen, dass der Präsident, trotz aller ernüchternden Erfahrungen im Irak, auf ein zweites missionarisches Abenteuer aus ist?» [Spiegel 04/05]. Война в данном случае сравнивается журналистом с миссионерами, которые были отправлены к колониальным народам с целью пропаганды религии. Далее – «Amerika aber scheint der Optimismus ausgegangen zu sein. Eine Mehrheit der Bürger hält das militärische Engagement inzwischen für einen Fehler» [Spiegel 41/05]. Данные примеры иллюстрируют попытки авторов скрыть прямое название негативных единиц, что показывает своего рода "табу" на вербализацию таких понятий в обществе. Так же, обращаясь к последней проблеме в Турции, в СМИ использовались завуалированные формы определения геноцида и в результате упадка Турции в глазах мирового сообщества «Türkei schießt Eigentore» [DW 04/15]. «Das wissen auch die heutigen Fans dieser uniformierten "Helden» подразумеваются солдаты, которые участвовали в национальном конфликте между сербами и хорватами [DW 02/15].

Основываясь на материале, следует отметить, что при освещении журналистами коммуникативных отношений на тему войны и военных действий, активно используются эвфемистические единицы.

Список литературы:

1. Ванюшина, Н.А. Использование эвфемизмов при обсуждении конфликтных ситуаций в СМИ / Н.А. Ванюшина // Проблемы современной коммуникации и языкового образования: сб. науч. тр. / под общ. ред. Г.Г. Слышкина; Волгогр. филиал ГОУ ВПО «Российский государственный торгово-экономический университет». – Волгоград: Парадигма, 2010. – С. 57-61.
2. Ванюшина, Н.А. Использование эвфемизмов в современных СМИ (на материале описания войн и терактов) / Н.А. Ванюшина // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. «Филологические науки». – 2010. – № 2 (46). – С. 131-134.
3. Кацев, А.М. Языковое табу и эвфемия. – Ленинград, 1988. – С. 3-5.
4. Кара-Мурза, С.Г. Манипуляция сознанием. – М.: Эксмо, 2000. – С 29-31.

Abstract. This article considers the problem of using euphemisms by German media, particularly in coverage of events related to the military conflicts and events of military character.

Keywords: Euphemism, interpretation, politics, war, conflict, subtle forms, taboos, verbalization.

РЕКОНСТРУКЦИЯ ЭДВАРДИАНСКОЙ ЭПОХИ В ТРЕХКОМПОНЕНТНОЙ МОДЕЛИ ТЕЛЕДИСКУРСА

*Куценко Алина Александровна,
аспирант, ассистент кафедры иностранных языков
Педагогического института НИУ «БелГУ»,
г. Белгород, Россия*

В статье выявляются особенности дискурса, такие, как наличие экстралингвистических факторов. Рассматривается понятие «дискурс телеформата». На основе результатов исследования дискурса телеформата британского исторического телесериала 'Downton Abbey' исследуется трехкомпонентная структура дискурса телеформата, при этом особое внимание уделяется изучению экстралингвистического фона.

Ключевые слова: дискурс, телеформат, трехкомпонентная структура дискурса телеформата, экстралингвистический фон, 'Downton Abbey'.

Такой феномен, как дискурс, интересовал многих ученых еще с середины XX столетия, одним из первых дал определение этому понятию французский лингвист Э. Бенвенист, по его мнению, дискурс трактуется как «речь, присваиваемая говорящим» [Бенвенист 2009: 296].

В.В. Красных, являющаяся представителем отечественной лингвистической школы, разработала собственное определение дискурса, в котором прослеживается двойственная природа данного феномена, а также такая важная его особенность, как наличие в нем экстралингвистических факторов: «дискурс есть вербализованная речемыслительная деятельность, понимаемая как совокупность процесса и результата и обладающая как собственно лингвистическим, так и экстралингвистическим планами» [Красных 2003: 113].

Еще одним из наиболее полных на наш взгляд является определение, сформулированное также отечественным лингвистом Н.Ф. Алефиренко, который под дискурсом понимает «прежде всего, не речь и не совокупность произведенных кем-либо текстов одной стилевой архитектоники, а сложное коммуникативно-когнитивное событие. Опорным здесь является слово событие – не явление, факт, случай или эпизод, а некий личностный конструкт – идея или мыслительная конфигурация сценария воспринимаемого объекта» [Алефиренко 2016: 6]. И далее: «хотя дискурс и живёт в тексте, он кроме текста в свой состав включает различные экстралингвистические факторы, порождающие его смысловое содержание». [Алефиренко 2016: 6].

Помимо лингвистики, дискурс изучается и в других областях знания: философии, культурологии, истории. Особое место в разработке сущности данного феномена занимает нелингвистическая теория, развившаяся на основе концепции дискурса французского философа М. Фуко. По его мнению, дискурс это «сложная и дифференцированная практика, подчиняющаяся

доступным анализу правилам и трансформациям» [Фуко 1996: 46]. В определении сущности дискурса, по М. Фуко, экстралингвистические факторы играют важную роль, более того, ученый выдвигает их на первый план по отношению к лингвистическим. К экстралингвистическим факторам философ относит не только факторы коммуникативной ситуации, но также факторы культурно-идеологической среды, в которой происходит коммуникация.

Ученые разных научных областей сходятся во мнении, что в составе дискурса экстралингвистические факторы также важны, как и лингвистические. Т. ван Дейк, например, в качестве экстралингвистических факторов приводит само коммуникативное событие, его участников и обстоятельства, его сопровождающие: связанный с ним личностный опыт, возникающие впечатления, его понимание, соображения и ценностные установки [подробнее Т. ван Дейк 1985: 3].

Одной из разновидностей дискурса является дискурс телеформата, или кинодискурс. Под телеформатом следует понимать «исследовательский конструкт, представляющий собой совокупность вербализованной в фильме информации, образующий целостный когнитивный телересурс, как озвученный, так и виде субтитров» [Куценко 2014: 235]. Дискурс телеформата имеет трехкомпонентную структуру, включающую коммуникативные импульсы, коммуникантов, а также экстралингвистическую информацию – звуковое и видео сопровождение.

Интересен для изучения дискурс телеформата современных британских исторических телесериалов, таких, как, например, драматический сериал 'Downton Abbey' («Аббатство Даунтон», 2010-2016 гг.). В каждом эпизоде данного телесериала реконструируется историческая эпоха – сначала Эдвардианская, а затем так называемый межвоенный период, или Интербеллум.

Таким образом, зритель получает уникальную возможность перенестись на сто лет назад, ведь создатели этого произведения кинематографа досконально изучили и воплотили в реальность все мельчайшие подробности жизни и быта британцев времен короля Эдуарда: их характеры, манеры общения, традиции и т.д. В связи с этим, в статье представляется интересным рассмотреть, изучить и выявить особенности дискурса телеформата Эдвардианской эпохи в телесериале «Аббатство Даунтон», соответственно рассмотренной выше трехкомпонентной структуре.

Первым компонентом в структуре дискурса телеформата являются коммуникативные импульсы, совокупность которых составляет информационную часть – монолог, диалог или полилог. Следующий компонент в структуре представлен коммуникантами – участниками коммуникативного акта, они же языковые личности, персонажи телесериала. Последний компонент представляет собой экстралингвистический фон – обстановка, время, звуковое сопровождение, т.е. все те элементы, составляющие окружающую действительность в сериале.

Проиллюстрируем вышесказанное на примере.

Действия в одном из эпизодов телесериала 'Downton Abbey' происходят в апреле 1912 года. Накануне ночью столкнулся с айсбергом и затонул легендарный пароход «Титаник». Количество жертв трагедии превышает число спасшихся. Среди погибших вполне вероятно мог оказаться и наследник поместья. В связи с этим в доме графа Грэнтема и его семьи траур.

Утром 15 апреля дворецкий Карсон приносит газету 'The Times'. К приходу графа он уже стоит справа от камина. В гостиную входит граф Грэнтем, подходит к сервировочному столу и, поднимая крышки с сервировочной посуды, изучает блюда, приготовленные на завтрак, при этом происходит следующий диалог:

The Earl of Grantham: *Good morning, Carson.*

Carson, the butler: *Good morning, my Lord.*

The Earl of Grantham: *Is it true what they say?*

Carson, the butler: *I believe so, my Lord.*

The Earl of Grantham: *I'm afraid we'll know some people on it. I don't suppose there are any lists of survivors yet?*

Carson, the butler: *I understand most of the ladies were taken off in time.*

The Earl of Grantham: *You mean the ladies in first class? God help the poor devils below decks on their way to a better life.* [Downton Abbey (2010) – S01E01 – English subtitles, [http](#)]

Граф с наполненной десертной тарелкой в руках садится за стол и замечает свежую утреннюю газету. Он ставит тарелку на стол и затем разворачивает газету, при этом мы видим фотографию тонущего «Титаника» и крупный заголовок о нем на первой полосе. В это время в комнату входят старшие дочери графа – леди Мэри и леди Эдит. Они также сначала выбирают блюда на завтрак, затем подходят к отцу и замечают страшную статью в газете. Первой прерывает молчание леди Эдит:

Lady Edith: *What a tragedy.* [Downton Abbey (2010) – S01E01 – English subtitles, [http](#)]

Все присутствующие обсуждают случившееся:

Lady Mary: *When Anna told me, I thought she must have dreamt it. Do we know anyone on board?* [Downton Abbey (2010) – S01E01 – English subtitles, [http](#)]

The Earl of Grantham: *Your mother knows the Astors. At least, she knows him. We dined with Lady Rothes last month. There are bound to be others.*

Lady Edith: *I thought it was supposed to be unsinkable.*

The Earl of Grantham: *Every mountain is unclimbable until someone climbs it. So every ship is unsinkable until it sinks.* [Downton Abbey (2010) – S01E01 – English subtitles, [http](#)]

Последней в гостиную входит младшая дочь графа – леди Сибил, она только что взяла с бронзового подноса лакея свежую телеграмму:

Lady Sybil: *Good morning, Papa.*

The Earl of Grantham: *Morning. What's that?*

Lady Sybil: *Just arrived... Telegram.* [Downton Abbey (2010) – S01E01 – English subtitles, [http](#)]

Граф разрезает конверт из коричневой бумаги и достает телеграмму. На этом сцена завтрака в гостиной заканчивается.

Проведенный нами анализ дискурса телеформата сериала «Аббатство Даунтон» показал, что информационную часть его трехкомпонентной структуры составляют краткие (*Good morning, Carson*) и развернутые (*Every mountain is unclimbable until someone climbs it. So every ship is unsinkable until it sinks*) коммуникативные импульсы. Основная тема беседы – гибель «Титаника».

Нами установлено, что в коммуникативном пространстве последовательно появляются пять коммуникантов – языковых личностей: дворецкий мистер Карсон, глава поместья лорд Грэнтем, его дочери леди Мэри, леди Эдит и леди Сибил. Самой активной является языковая личность графа, он предпочитает употреблять в своей речи фразеологические обороты (*God help the poor devils, every mountain is unclimbable until someone climbs it* и т.д.). Граф Грэнтем как глава семейства и поместья обязан быть примером светского человека: первым начинать беседу и направлять ее в правильное русло. В противоположность графу, дворецкому Карсону по статусу не подобает говорить первому. Он как самый почетный и авторитетный слуга должен говорить кратко и по делу, во всем соглашаться с хозяином, добавляя почтительное обращение *my Lord*.

Данная коммуникативная ситуация состоит из четырех экстралингвистических фонов. В качестве основного фона выступает меблированная гостиная в замке XVII века. Хотя в интерьере гостиной, как и в целом в замке, преобладает яacobитский стиль, нами выявлено присутствие викторианского готического стиля (резная каминная полка, громоздкий сервировочный стол, массивные золотые рамы на фамильных портретах, висящих на стене), а также новшества Эдвардианского стиля – светлые стены, широко распахнутые окна, легкие муслиновые шторы кремового оттенка и хрустальные вазы с живыми цветами.

Создатели сериала грандиозно реконструировали внутреннее убранство главной комнаты богатого дома Эдвардианской эпохи – времени эклектики и модерна, сочетания несочетаемого. Смешение стилей в интерьере гостиной демонстрирует типичную британскую аристократическую черту начала XX столетия – в отличие от недавно разбогатевших нуворишей потомственные аристократы наследуют, а не покупают: мебель, текстиль и прочие аксессуары.

Со времен первого графа Грэнтема, жившего в 1600-х годах, предметы интерьера бережно хранятся и передаются из поколения в поколение, тем самым подчеркивая статус и непревзойденный вкус их обладателей. Все три дочери графа не замужем, поэтому, согласно Эдвардианскому этикету обязаны спускаться к завтраку в гостиную. Представители высшего общества тех времен переодевались несколько раз в день – к завтраку, ленчу, чаю и ужину.

Детально проанализировав экстралингвистический фон, мы обнаружили, что внешний облик персонажей – участников коммуникативной ситуации тщательно продуман: легкие утренние платья леди в спокойных темных тонах, темно-серый костюм графа и строгий черный костюм-тройка

дворецкого с обязательно виднеющейся золотой цепью от карманных часов – признак статуса и пунктуальности старшего слуги и джентльмена.

Таким образом, в результате проведенного нами исследования дискурса телеформата британского исторического телесериала «Аббатство Даунтон», нами было установлено, что дискурс телеформата данного сериала имеет трехкомпонентную структуру. Первый компонент представлен коммуникативными импульсами, которые составляют информационную часть.

В исследуемых нами контекстах выявлены краткие и развернутые коммуникативные импульсы. Второй компонент структуры – коммуниканты (языковые личности), среди которых граф, его дочери и дворецкий. Третий компонент представлен экстрадискурсивным фоном – всеми теми особенностями, которые воссоздают атмосферу богатого поместья на севере Англии времен короля Эдуарда VII: интерьер гостиной в смешанном стиле, подчеркивающий статус и богатство семьи, внешний облик персонажей, соответствующий времени и месту. Все эти детали реконструируют Эдвардианскую эпоху – Belle Époque, времена роскоши и изящества.

Список литературы:

1. Алефиренко, Н.Ф. Дискурс в свете нейрокогнитивистики / Н.Ф. Алефиренко // Научные ведомости БелГУ. Серия «Гуманитарные науки». – № 7 (228). – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2016. – С. 5-12.
2. Бенвенист, Э. Общая лингвистика. – М.: Эдиториал УРСС, 2009. – 448 с.
3. Красных, В.В. «Свой» среди «чужих» / В.В. Красных // Миф или реальность? – М.: Гнозис, 2003. – 375 с.
4. Куценко А.А. Этнокогнитивный аспект медицинского дискурса эдвардианской эпохи (на примере британского телесериала ‘Casualty 1900s’) / А.А. Куценко // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2015. №12 (51). – С. 233-240.
5. Фуко М. Порядок дискурса / М. Фуко // Воля к истине: По ту сторону знания, власти и сексуальности: Работы разных лет. – М., 1996. – 448 с.
6. Dijk van T.A. Introduction: Discourse Analysis as a New Cross-Discipline / T.A. Dijk van // Handbook of Discourse Analysis. – Vol. 1: Disciplines of Discourse. – Academic Press, 1985. – P. 1-10.
7. Downton Abbey (2010) – S01E01 – English subtitles [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.podnapisi.net/downton-abbey-2010-subtitles-p908948> (дата обращения: 20.09.2016).

Abstract. In the article we have revealed features of discourse, such as extra-linguistic factors. The concept ‘TV-format discourse’ is described. The three-component structure of TV-format discourse is found due to the results of ‘Downton Abbey’ British TV-series TV-format discourse study, with special attention paid to the study of extra-linguistic background.

Keywords: discourse, TV-format, three-component structure of TV-format discourse, extra-linguistic background, ‘Downton Abbey’.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ТЕКСТОВОГО КОГНИТИВНОГО СЦЕНАРИЯ

*Огнева Елена Анатольевна,
доктор филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой иностранных языков
Педагогического института НИУ «БелГУ»,
г. Белгород, Россия*

В статье рассматривается структура персонифицированного текстового когнитивного сценария «Восшествие на трон». Выявляется культурологическая специфика этого динамичного когнитивного формата. В научный обиход водится новый термин «дубликация сценарного терминалопоточка». Определяется один из аспектов языковой личности автора исследуемого материала – применение приёма смыслового сопряжения.

Ключевые слова: текст, текстовый когнитивный сценарий, архитектоника, дубликация сценарного терминалопоточка, модель.

Художественный мир, его многогранная концептосфера как проекция мировидения авторов текстов различных жанров, стилей и эпох, перманентно находится в фокусе исследовательского интереса. Так, по мнению В.А. Масловой «литературная коммуникация является не только одним из основных объектов в новой лингвистической парадигме антропоцентризма, но и высшей формой речевой коммуникации человека» [Маслова 2014: 9].

Художественный текст, его когнитивная сюжетная матрица, рассматривается нами как конгломерат глубинных этносмыслов народа в преломлённой проекции мировидения писателя, как креативный лингвоконструкт реальности, как репрезентационный символ синергии прошлого, настоящего и будущего, синергии, вербализованной посредством языковых знаков, формирующих таким образом художественный мир, модель которого находится в эпицентре лингвокогнитивных, лингвокультурологических и иных исследований.

В статье рассматривается архитектоника *текстового когнитивного сценария*, под которым нами понимается динамичный когнитивный формат знания, репрезентированного в художественном тексте как модели художественного мира. Под форматом знания, вслед за Н.Н. Болдыревым, «будем понимать определенную форму представления знания на мыслительном (концептуальном) или языковом уровнях» [Болдырев 2009: 26].

Комплексный характер текстового когнитивного сценария предопределяет рассмотрение его в виде модели, т.к. именно «модель как

исследовательский конструкт реальности представляет собой рабочий инструмент для изучения сущности рассматриваемого явления в его системных и функциональных связях с явлениями более общего порядка и рядоположенными феноменами» [Карасик 2013: 6].

В авторской теории моделирования и интерпретации текстового когнитивного сценария нами предложена модель архитектуры когнитивного сценария, состоящего из трёх взаимосвязанных и взаимообусловленных смыслообразующих сегментов, а именно: 1) агенс-информант, 2) терминалопоток, 3) фоновый информант.

Модель рассматривается как исследовательский конструкт, представляющий собой трёхсоставный текстовый когнитивный сценарий. Фоновый информант может отсутствовать в архитектонике модели и в этом случае текстовый когнитивный сценарий представляет собой двухсоставную динамичную когнитивную модель. Под **агенс-информантом** нами понимается совокупность номинантов-агентов, маркирующих действующего участника/участников ситуации, реализуемой в результате развёртывания когнитивного сценария, следовательно, агенс-информант – это совокупность актантов как вербализованных, так и невербализованных, так называемых «нулевых актантов», в структуре номинативного поля сценария. Наличие нулевых актантов обусловлено спецификой синтаксической структуры предложения в ряде языков, т.е. отсутствием подлежащего. Когнитивный сценарий, имеющий вышеизложенную архитектуру, нами рассматривается как **персонафицированный текстовый когнитивный сценарий**.

Терминалопоток как базовый компонент модели когнитивного сценария представляет собой совокупность *n*-количества терминалов, каждый из которых включает в свой состав сказуемое (предикат), репрезентирующий тот или иной этап в последовательности действий, реже событий, маркирующих развёртывание когнитивного сценария. Исследования показали, что предикат в структуре терминала является ядерным элементом, поэтому не может быть нулевого предиката. Было установлено, что предикат может сочетаться с *n*-количеством любых типов актантов кроме актанта-агенса, который входит в состав агенс-информанта.

Фоновый информант сценария понимается нами как совокупность фоновых терминалов, номинанты которых репрезентируют различную информацию: поясняющую, уточняющую, предваряющую или подводящую некий итог развёртыванию когнитивного сценария. Моделирование текстовых когнитивных сценариев в виде двухсоставных или трёхсоставных текстовых конструктов направлено на выявление специфики языковой

личности автора текста, написанного в любом жанре, стиле, в любую историческую эпоху.

Исследование эстетико-художественной работы «Long Live the Queen!», опубликованной в 1953 году А. Блумом, священником русской Православной Церкви за рубежом, будущим митрополитом Антонием Сурожским, который был приглашён на коронацию Елизаветы II, выявило, наряду с другими особенностями архитектоники текста, наличие персонифицированного текстового когнитивного сценария в следующем культурологически обусловленном контексте: (T-Ia) *After the Recognition, (T-IIa) follow the Coronation, and (T-IIIa) the Holy Communion Service. (T-Ib) First of all, the Queen takes the Oath that she is to rule the peoples and countries given to her by the will of God in accordance with law, justice, mercy, and freedom: that she will keep whole the Faith of her people. (T-IIb) Of this she is to be reminded by the Holy Bible, presented to her by the Moderator of the Church of Scotland with the words, "Here is wisdom: this is the royal law: these are the lively oracles of God". <...> But I want to say a few words about the Homage. (T-IIIb) The representative of each of the orders of peers approached the Queen (T-IV) seated upon her throne in full regalia, surrounded by her supporters. (T-V) He knelt down before her, (T-VI) and put his hands in hers, (T-VII) reading his Oath in the name of those whom he was representing, all of whom knelt at the same time, thus taking part in the action* [Bloom 1953].

Когнитивно-герменевтический анализ рассматриваемого контекста выявил высокую частотность употребления лингвокультурологически окрашенной лексики, что обусловлено, прежде всего, тематикой текста «Long Live the Queen!». Исследуемый контекст представляет собой динамичный когнитивный формат знания – текстовый когнитивный сценарий «Восшествие на трон».

Агенс-информант исследуемого когнитивного сценария представляет собой совокупность следующих шести номинантов-агентов: 1) *God*, 2) *the Queen*, 3) *the Moderator of the Church of Scotland*, 4) *the representative of each of the orders of peers*, 5) *the Duke of Edinburgh*, 6) *her supporters*.

В качестве фонового информанта выступает автор текста, священник Антоний Блум, информация о котором репрезентирована в модели сценария следующей ремаркой: «*But I want to say a few words about...*».

Вследствие того, что базовым компонентом модели текстового когнитивного сценария выступает терминалопоток, рассмотрим детально этот компонент в структуре исследуемого сценария «Восшествие на трон». Особенностью данного текстового когнитивного формата является дубликация сценарного терминалопотока. Под **дубликацией сценарного терминалопотока** нами понимается процесс описания двух сценарных

терминалопотоков, один из которых репрезентирует обобщённый перечень терминалов сценария, тогда как второй состоит из терминалов, детализирующих терминалы первого общего потока. Таким образом, терминологическая база проводимых нами исследований динамичных когни-тивных текстовых структур пополнилась новым термином, номинирующим одну из низкочастотных специфических черт модели сценария.

В рассматриваемом контексте общий сценарный терминалопоток представлен тремя терминалами, репрезентирующими ключевые моменты коронации королевы: *(T-Ia) After the Recognition, (T-IIa) follow the Coronation, and (T-IIIa) the Holy Communion Service*. Терминалы этого сценарного терминалопотока номинированы лингвокультурами.

Второй терминалопоток состоит из семи терминалов.

Структура первого терминала *First of all, the Queen takes the Oath that she is to rule the peoples and countries given to her by the will of God in accordance with law, justice, mercy, and freedom: that she will keep whole the Faith of her people* коррелирует с двумя номинантами-агенсами: *God, the Queen*.

Было выявлено, что автором текста, иереем Антонием Блумом, при описании процесса восшествия британской королевы на трон *(she) takes the Oath that she is to rule the peoples and countries given to her by the will of God* применён приём смыслового сопряжения, а именно связываются, во-первых, два временных смысловых параметра: настоящее время, выраженное словосочетанием *takes the Oath* и будущее время, выраженное словосочетанием *she is to rule*; во-вторых, два пространственно-административных параметра: *the peoples and countries*; в-третьих, два властно-сакральных параметра: королевская власть и воля Бога дать эту власть королеве: *given to her by the will of God*.

Подчёркнём тот факт, что сопряжение двух смысловых параметров в рамках одной смысловой конструкции: настоящего и будущего, общего и частного, земного и Небесного и т.д. является отличительной чертой языковой личности священника Антония Блума. Примечательно, что лексема *to rule* конкретизируется четырьмя компонентами: *in accordance with law, justice, mercy, and freedom* с последующим обобщением – *she will keep whole the Faith of her people*, т.е. сопряжены два стилистических приёма: конкретизация и обобщение.

Структура второго терминала *Of this she is to be reminded by the Holy Bible, presented to her by the Moderator of the Church of Scotland with the words, "Here is wisdom: this is the royal law: these are the lively oracles of God"* коррелирует с двумя номинантами-агенсами, вербализованными актантом – лексемой *she*, имеется в виду королева, и актантом-культуремой *the*

Moderator of the Church of Scotland. Также выявлена культурема религиозного дискурса *the Holy Bible*. Примечательно, что в словах *Here is wisdom: this is the royal law: these are the lively oracles of God* выражено триединство, репрезентирующее гармонию.

Третий терминал *The representative of each of the orders of peers approached the Queen* коррелирует с двумя номинантами-агенсами: *the representative* и *the Queen*. Это теорминал представлен только предикатом – глаголом прошедшего времени *approached*.

Четвёртый терминал (*the representative*) *seated upon her throne in full regalia, surrounded by her supporters* примечателен наличием нулевого актанта. Номинант-агенса *her supporters* в структуре этого терминала является скорее фоновым. Вторая отличительная черта этого терминала представлена проксемами: 1) *seated upon her throne*, 2) *surrounded by her supporters*. Обе проксемы репрезентируют ядерно-периферийную структуру пространства, в котором центр – это королева, её трон, а периферия – это сидящие подданные. Культурологическим компонентом данного терминала является уточнение *in full regalia*.

Пятый терминал *He knelt down before her* коррелирует с номинантом-агентом *the representative of each of the orders of peers*, который выражен актантом *he*. Данный терминал также репрезентирует ядерно-периферийную структуру пространства, в котором королева – это центр; терминал вербализован культурологически обусловленной проксемой *knelt down before her*, репрезентирующей часть процесса возведения королева на трон.

Шестой терминал (*the representative*) *put his hands in hers* взаимосвязан с нулевым актантом и репрезентирован культурологически обусловленной проксемой *put his hands in hers*, вербализующей также часть процесса коронации королевы.

Структура седьмого терминала (*the representative*) *reading his Oath in the name of those whom he was representing, all of whom knelt at the same time, thus taking part in the action* взаимосвязана с нулевым актантом. Терминал примечателен тем, что он репрезентирует два одновременных действия: *reading his Oath* ↔ *all of whom knelt at the same time*. Первое действие выполняется одним представителем от имени остальных, второе одновременное действие выполняется группой людей, т.е. терминал отражает два смысловых параметра в одной конструкции: *один человек* ↔ *все, кого он представляет*. Такое изложение мыслей, как было показано выше, является отличительной чертой языковой личности священника Антония Блума.

Таким образом, рассмотрение модели текстового когнитивного сценария «Восшествие на трон» выявило один из аспектов специфики языковой личности автора исследуемого лингвокультурологически обусловленного текста «Long Live the Queen!», а именно: (1) применение приёма смыслового сопряжения, репрезентирующего единение настоящего и будущего, общего и частного, земного и Небесного, (2) сопряжение двух стилистических приёмов: конкретизации и обобщение; (3) сопряжение в пространственной модели центра и периферии.

Особенностью рассмотренного персонифицированного текстового когнитивного сценария «Восшествие на трон» является дубликация сценарного терминалопотока, явление низкочастотное для этого формата динамичной когнитивной модели.

Список литературы:

1. Болдырев, Н.Н. Концептуальная основа языка / Н.Н. Болдырев // Когнитивные исследования языка. Вып IV. Концептуализация мира в языке: коллектив. монография / гл. ред. Е.С. Кубрякова, отв. ред. Н.Н. Болдырев. – М.: ИЯ РАН; Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. – С. 25-78.

2. Карасик, В.И. Языковая матрица культуры: монография / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2013. – 320 с.

3. Маслова, В.А. Когнитивный и коммуникативный аспекты художественного текста: монография / В.А. Маслова. – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2014. – 104 с.

4. Огнева, Е.А. Архитектоника текстового когнитивного сценария в интерпретативном поле перевода / Е.А. Огнева // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2015. – № 2. – С. 61-70.

5. Bloom, A. Long Live the Queen! Impressions of the Coronation from Fr. Antony Bloom, Priest of the Russian Church in London / A. Bloom. Christian East, 1953, summer. Vol. II. N. 5-6. P. 125-128. URL: <http://masarchive.org/Sites/texts/1953-00-00-1-E-E-O-EM01-004OnCoronationOfTheQueen.html>.

Abstract. The article deals with the personalized textual cognitive script named “Enthronement”. Culturological specificity of textual cognitive script is identified. The new term “duplication of script terminal-chain” is introduced. Semantic connection way is identified as the specific aspect of lingual personality of Fr. Antony Bloom.

Keywords: text, textual cognitive script, architectonics, duplication of script terminal-chain, model.

О ПЕРВОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ЗНАКОМСТВЕ АНГЛИЧАН С РУССКИМ ЯЗЫКОМ

*Остапенко Оксана Григорьевна,
кандидат филологических наук, старший преподаватель
кафедры английской и русской филологии
Государственного гуманитарно-технологического университета,
Московская обл., г.о. Орехово-Зуево, Россия*

В статье рассматривается специфический аспект ранних русско-английских лингвистических взаимоотношений. В основе работы лежит обзор русско-английских словарей XVI-XVII веков, изданных иностранцами, побывавшими в России того времени.

Ключевые слова: лексическая единица, свидетельства иностранцев, русско-английский словарь.

После налаживания Московским государством постоянных дипломатических и торговых контактов с англичанами во второй половине XVI века в Лондоне впервые появляются русские. Известия об их путешествиях дошли до нас в специальных посольских отчётах – статейных списках. В свою очередь англичане также стали приезжать ко двору Московского князя. Английские путешественники, дипломаты с интересом наблюдали за жизнью русских людей, их обычаями и традициями, пытались понять их сложный язык.

Первоначальное освоение английского языка в России и русского языка в Англии шло на уровне устных контактов. Лондонские купцы были заинтересованы в поддержании постоянных деловых связей с русским населением и были вынуждены учить русский язык.

С учреждением в конце XVI века английской «Московской компании» для беспрепятственной торговли между Московским государством и Англией численность проживавших в Москве англичан возросла. Контакты европейцев с русскими приобретают не только практический, деловой характер, но и непосредственный, личностный характер. Именно в этот период появляются первые рукописные учебники русского языка, предназначенные для иностранных торговых людей, путешественники из Европы составляют двуязычные словари.

Развитие отношений между двумя странами неизбежно привело к появлению письменных источников на русском и английском языках, среди которых следует упомянуть, хранящиеся в Оксфорде англо-русские словари, а также русские книги, о которых писал П.А. Сырку [Сырку 1902]. Так, например, в Бодлеянской библиотеке находится книга «Апостол» (1557) русско-болгарской редакции, принадлежавшая

англичанину, который купил её в Вологде и знакомился по ней с русской книжной речью. Там же можно найти «Русско-английский словарь Марка Ридли» (1599). Марк Ридли провёл некоторое время в Москве в должности придворного врача и довольно хорошо владел русским языком. Лингвистическим исследованием этого словаря занимался Б.Г. Унбегаун [Unbegaun 1962: 46-59].

Словарь М. Ридли, состоящий из около 6000 слов, представляет огромный интерес для славистов. Герард Стоун, подготавливавший печатное издание словаря, оценивал его как «не только первый англо-русский и русско-английский словарь, но также вообще первый значительный двуязычный словарь, которым мы располагаем» [Stone 1996].

В нашей стране анализом письменных свидетельств иностранцев XVI-XVII вв. впервые занялся выдающийся филолог Б.А. Ларин, который дал всестороннюю оценку этих памятников и обработал их филологически [Ларин 2002].

Несмотря на некоторую тенденциозность, а иногда и неосведомленность, иностранцы, писавшие о России XVII века, собрали в своих сочинениях новый и очень интересный материал. Ведь, по большей части, то, что уже издано в российских исторических сборниках или хранится в отечественных архивах, характеризует, преимущественно, одностороннюю, русскую историческую оценку прошлого. Некоторые особенности русской жизни, того периода, могут быть восстановлены, только благодаря анализу записок иностранных современников.

Высокую оценку письменным свидетельствам иностранцев дал В.О. Ключевского: «Незнакомый или малознакомый с историей народа, чуждый понятиям и привычкам, иностранец не мог дать верного объяснения многим явлениям русской жизни, часто не мог даже беспристрастно оценить их; но описать их, выставить наиболее заметные черты, наконец, высказывать непосредственное впечатление, производимое ими на непривыкшего к ним человека, он мог лучше и полнее, нежели люди, которые пригляделись к подобным явлениям и смотрели на них со своей домашней, условной точки зрения» [Ключевский 1991: 8].

К числу известных русско-английских памятников того времени принадлежит Русско-английский словарь-дневник Ричарда Джемса (1618-1619 гг.), а также Русская грамматика Г.В. Лудольфа (1696 г.). Наиболее точные записи, относящиеся к XVII в., находим у Ричарда Джемса, побывавшего в России в конце XVI начале XVII века, в его Англо-русском

словаре или Записной книжке (Dictionarium Russico-Anglicum), ценнейшем источнике по XVI и XVII векам.

Записная книжка Ричарда Джемса по сравнению с другими иностранными источниками имеет ряд преимуществ, что ставит её на первый план среди свидетельств иностранцев о Московии начала XVII века. Во-первых, в самом тексте Записной книжки можно найти датировку записей, начатых осенью 1618 г. и продолжавшихся в 1619 г. Во-вторых, содержание, характер и порядок записей Ричарда Джемса говорят о том, что он не сочинял от себя русских фраз, не переводил со своего родного языка на русский, а со всей точностью, которую мог соблюсти, записывал русские слова и выражения от окружавшего его русского населения. В-третьих, приехав в Россию с некоторыми знаниями русского языка, приобретёнными ещё в Англии, научившись там же писать по-русски, Ричард Джемс сделал быстрые успехи в русском языке по приезду в Холмогоры. Ричард Джемс давал свои комментарии по поводу записанных им реалий русского быта, обычаев, обрядов, деталей общественного устройства. По полноте данных и тонкости фонетических наблюдений этот словарь является одним из важных источников для изучения русской устной речи начала XVII века.

Например, если вначале идут записи отдельных слов *«golova – a head – голова»* [Ларин 1959: 4], то первые словосочетания появляются уже на пятой странице словаря *«nos osenobil – нос – your nose is frozen - у вас нос замёрз»* [Ларин 1959: 5].

Образованность Ричарда Джемса позволила ему полнее воспринимать и обстоятельнее комментировать русский материал, а также не довольствоваться средствами традиционной английской орфографии, и попытаться найти более точные способы записи русских слов. Но в своих экспериментах он использует разнообразные написания известных ему языком, что вызывает затруднение при анализе этих записей.

Кроме этого в Бодлеянской библиотеке Оксфордского университета имеется ещё одно свидетельство о жизни России и русском языке XVII века – это первая краткая грамматика русского языка немецкого филолога Генриха Вильгельма Лудольфа (1655-1712), побывавшего в России в 1693–1694 годах с дипломатическими и коммерческими целями, где и изучал русский язык [Ларин 2002: 511-597].

Книга была издана в Оксфорде в 1696 г. и представляет незаурядный интерес для лингвистов, филологов и историков. Работа в основном посвящена языку, но она даёт немало сведений о культуре, нравах и хозяйстве России конца XVII века. В книге присутствует краткая

оригинальная и чрезвычайно ценная грамматика русского языка, разговорного языка разных классов общества. Своеобразие книги состоит ещё и в том, что в ней присутствуют живые диалоги, которые имели практическое значение. По этим диалогам читатели книги должны были научиться русскому языку.

В предисловии к «Русской грамматике» Г.В. Лудольф писал: «Большинство русских, чтобы не казаться неучами, пишут слова не так, как произносят, а так, как они должны писаться по правилам славянской грамматики, например, пишут *сегодня*, а произносят *соводни*. Тем не менее, я решил в этой моей грамматике и в диалогах передавать слова такими буквами, какие слышатся в произношении, чтобы книга послужила на пользу тем, кто хочет научиться разговорному русскому языку» [Лудольф 1937: 10]. Например:

«– Давно ли ты с Москвы?»

«– Изволишь чарку вотки?»

[Слуга:] «За эту цену не сделают бушмаки.»

«Опотчивай здоров!» [Лудольф 1937: 43].

Г.В. Лудольф владел русским алфавитом, другие иностранцы – латиницей или готическим шрифтом. Уже эта транслитерация или транскрипция повышала точность передачи русского произношения во всех случаях, когда оно было правильно усвоено, когда слово или фраза были полностью услышаны и правильно расчленены. Многочисленные недослышки, неверное членение потока связной речи, неполное понимание некоторых речений существенно снижает ценность записей иностранцев. Но они выгоднейшим образом дополняют и обогащают все указанное раньше отражения в нашей письменности разговорной речи.

Г.В. Лудольф поместил перед своим изложением русской грамматики объяснительный перечень терминологии славянских грамматик «для тех, кто хочет изучать славянскую грамматику», как сказано в заголовке этого раздела книги. В своих записях Г.В. Лудольф выказал тонкий слух и ёмкую память, а в системе изложения грамматики – самостоятельность и смелость.

Г.В. Лудольф дал подлинное описание разговорного языка Московии XVII века и создал при этом собственную и очень удачную грамматическую схему.

Есть сведения, что сама королева Елизавета проявила интерес к русскому языку. По словам Дж. Горсея, служащего английской купеческой Московской компании и путешественника, королева, рассматривая привезенную из Москвы привилегию английским купцам, долго взгляды-

валась в красиво украшенную рукопись и спрашивала, какое звучание имеет та или иная буква. После этого королева сказала: “*I could quickly learn it*”. – «Я бы скоро научилась этому» [Записки о Московии... 1909: 82]. Заинтересованность английской королевы имела прежде всего практическую направленность: были явно необходимы постоянные переводчики с русского языка, которые могли бы обслуживать лондонские дипломатические канцелярии.

Русско-английский словарь-дневник Ричарда Джемса и Русская грамматика Г.В. Лудольфа представляют бесспорный интерес не только по истории русского языка XVII века, но и как ранние свидетельства заинтересованности англичан в русском языке, иногда таком непонятном, но необычайно притягательном.

Список литературы:

1. Горсей, Д. Записки о Московии XVI века сэра Джерома Горсея / пер. с англ. Н.А. Белозерской. – СПб.: Изд. А.С. Суворина, 1909. – 159 с.
2. Ключевский, В.О. Сказания иностранцев о Московском государстве. – М.: Прометей, 1991.
3. Ларин, Б.А. Русско-английский словарь-дневник Ричарда Джемса (1618-1619 гг.). – СПб.: Изд-во ЛГУ, 1959. – 423 с.
4. Ларин, Б.А. Три иностранных источника по разговорной речи Московской Руси XVI–XVII вв. – СПб.: Из-во С.-Петербур. ун-та, 2002. – 686 с.
5. Лудольф, Г.В. Русская грамматика. Переиздание, перевод, вступит. статья и примеч. Б.А. Ларина. – Л., 1937. – 93 с.
6. Сырку, П.А. Заметки о славянских и русских рукописях в Bodleian Library в Оксфорде // Известия отд. рус. яз. и словесности. СПб.: Типография Императорской АН, 1902. № 4. – С. 325-345.
7. Stone, G.C. A Dictionarie of the Vulgar Russe Tongue: Attributed to Mark Ridley / Köln, Weimar, Wien: Editionen Neue Folge, 1996. – 518 p.
8. Unbegaun, B.O. The Language of Moscovite Russia in Oxford Vocabularies // Oxford Slavonic Papers. Oxford: Clarendon Press, 1962. X. – P. 46-59.

Abstract. The article examines a specific aspect of early Russian-English linguistic relationships. The study is based on a review of Russian-English dictionaries of the XVI-XVII centuries issued by the foreigners who visited Russia at that time.

Keywords: lexical unit, evidences of foreigners, Russian-English.

КОГНИТИВНО-ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» В РОМАНЕ А. МЁРДОК «ЧЕРНЫЙ ПРИНЦ»

*Русецкая Инна Валерьевна,
преподаватель кафедры английского языка и МПИЯ;
Сёма Карина Сергеевна,
магистрант МГПУ им. И.П. Шамякина),
г. Мозырь, Республика Беларусь*

В статье выявлена и проанализирована когнитивно-пропозициональная структура концепта «любовь» в романе британской писательницы Айрис Мёрдок «Черный принц».

Ключевые слова: Концепт, понятие, когнитивный концепт, когнитивно-пропозициональная структура.

Ядром любой концептосферы является обобщённая когнитивно-пропозициональная структура, которая формирует у читателя наглядное представление его ментальной структуры.

Когнитивно-пропозициональная структура формируется на основе совокупности однородных элементов, имеющих общие интегрированные и дифференциальные признаки. Истолкование концептов кроется в семантическом пространстве близких по смыслу групп слов – тематических, семантических, – в типовом наборе существенных семантических признаков.

Ядром концептосферы «любовь» романа Айрис Мёрдок «Черный Принц» является когнитивно-пропозициональная структура, которая представлена следующими аспектами: субъектом и причиной-источником.

Субъектами любви в романе выступают:

- рассказчик Брэдли Пирсон, проводящий параллель между любовью и творчеством, сравнивающий объект своих чувств с Богом и видящий в любви источник вдохновения и преобразования человеческой натуры (“Man's creative struggle, his search for wisdom and truth, is a love story”. “Was I going to «fall in love» with Rachel? <...> Was I upon the brink of some ball-s-up of catastrophic dimensions, some real disaster? Or was this perhaps in an unexpected form the opening itself of my long-awaited «break through», my passage into another world, into the presence of the god?” “I would console Rachel with innocent love. This resolution and the ring of the good word made me feel, on that momentous morning, a better man”. “The sensation itself of loving, the contemplation of the existence of the beloved, is an end in itself. A mystic's heaven on earth must be just such an endless contemplation of God” [Murdoch 2003]);

- Рейчел Баффин, чья привязанность к мужу граничит с одержимостью, даже ненавистью, что порождает необходимость поиска

чувственных отношений с другими людьми (“I obeyed him, I've always obeyed him. I haven't any private things. He owns the world. It's all his, his, his. I won't save him at the end. I'll watch him drown. I'll watch him burn”. “I thought I'd be loyal to him till the end of time, and of course I will be and of course I love him, that's not in question. But loving him seemed like being in a box, and now I'm out of the box”. “I'm Arnold's wife forever. And you can go and write your book and be alone and whatever you want. But we'll each have a resource, we'll have each other, it will be an eternal bond, like a religious vow, it will save us, if only you will let me love you” [Murdoch 2003]);

- Арнольд Баффин, представляющий свой союз с женой как нечто нерушимое (“But we sometimes both explode and then it's all over at once, clears the air. We're very close to each other. These rows aren't real warfare, they're an aspect of love”. “She's such a good person, very forgiving, very kind. I'll leave her be for the moment. She'll soon pity me and come down. We never let the sun go down upon our wrath. It's fake wrath anyway” [Murdoch 2003]);

- Присцилла, чья слепая, невзаимная привязанность к мужу граничит с отчаяньем (“I'm so wretched, I'm choking with it-I made a home for him-I haven't got anything else-I cared so much about that house, I made all the curtains myself-I loved all the little things-I hadn't anything else to love-and now it's all gone-all my life has been taken away from me-I'll destroy myself-I'll tear myself to pieces” [Murdoch 2003]);

- Фрэнсис Марлоу, чье представление о любви носит негативную коннотацию. Описывая свои чувства, данный герой говорит об отсутствии надежды и безумии (“– You've obviously never been in love. – I have actually. And awfully. And-always-without hope-I've never had my love reciprocated ever. I don't know what to do. I feel I'm going mad, I'm trapped” [Murdoch 2003]).

Что касается причины, источника любви, автор дает несколько различных интерпретаций данного понятия в зависимости от конкретно взятого героя – носителя чувства. Так, например, одни люди отождествляют любовь с творчеством, поиском правды и обретением мудрости (“Man's creative struggle, his search for wisdom and truth, is a love story” [Murdoch 2003]).

Для других любовь является источником счастья (“We didn't do this deliberately, said Roger. It just happened. We can't help it if we're happy. At least we're acting rightly now, we've stopped lying anyway. We want you to tell Priscilla, to explain everything. God, that will be a relief. Won't it, darling?” [Murdoch 2003]).

Любовь также может выступать как средство саморазвития, изменения своей жизни (“I need love, I need more people to love, I need you to love. Of course I want you to love me back, but even that's less important, and what we do isn't important at all. Just holding your hand is marvellous and makes my blood move again. Things are happening at last, I'm developing, I'm changing, think of all that's happened since yesterday” [Murdoch 2003]).

Для некоторых любовь может являться попыткой достичь «божественного откровения» (“Or was this perhaps in an unexpected form the opening itself of my long-awaited «break through,» my passage into another world, into the presence of the god?” [Murdoch 2003]).

Иногда источниками любви могут являться такие негативные явления как страх, зависть, жалость, тщеславие, а также стремление удовлетворить свои сексуальные потребности (“Vanity and anxiety had involved me with Rachel, and envy (of Arnold) and pity and a sort of love and certainly an intermittent play of physical desire” [Murdoch 2003]).

В романе любовь также описывается как средство утешения, помощи близкому человеку (“I would console Rachel with innocent love. This resolution and the ring of the good word made me feel, on that momentous morning, a better man”. “Oh that you forgive me or something. That there's peace between us or something. You know I just loved you, Brad. You saw my love as a sort of crushing force or a will to power or something but I just wanted to hold you. And I did really truly come back here to you and for you. I thought about you out there and what a fool I'd been” [Murdoch 2003]).

Таким образом, характер чувства, положенного в основу рассматриваемого концепта, зависит как отдельно взятого индивида – носителя чувства, так и от его причины-источника. Выбор автором средств и способов вербализации концепта «любовь» зависит от того, какой аспект данного чувства акцентируется в момент речи.

Список литературы:

1. Murdoch, I. The Black Prince / Iris Murdoch. – London: Penguin Books, 2003. – 448 p.

Abstract: The article identifies and analyzes cognitive-propositional structure of concept "Love" in Iris Murdoch's novel "The Black Prince".

Keywords: Concept, notion, cognitive concept, cognitive-propositional structure.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ СКРИПТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

*Снимщикова Елизавета Борисовна,
магистрант 3 года обучения;
Карабутова Елена Александровна,
научный руководитель,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры иностранных языков
Педагогического института НИУ «БелГУ»,
г. Белгород, Россия*

Статья посвящена рассмотрению особенностей лингвокультурных скриптов, характерных для педагогического дискурса – специализированной клишированной разновидности общения, обусловленного социальными функциями и ролями партнеров.

Ключевые слова: педагогический дискурс, скрипт, лингвокультурный скрипт, диалог, концепт.

Появление термина «скрипт» в теории языкознания обусловлено современной тенденцией взаимопроникновения знаний различных областей.

Разработка лингвокультурной теории скриптов представляет перспективное направление лингвокультурологии и теории дискурса. Анализ специальной литературы позволяет выделить три стороны культурного скрипта: стереотипность, сценарность и прескриптивность. Стереотипность скрипта проявляется как поведение по заданному образцу, сценарность – как алгоритмизация коммуникативного события, прескриптивность – как выбор определенных поведенческих ходов в соответствии с ценностями и нормами культуры [Вежбицка 2005: 467].

Английское слово «script» употребляется в значении «сценарий поведения», а немецкое «script» – как форма представления ценностных понятий в сознании».

Лингвокультурный скрипт – это динамическая когнитивная структура, представляющая собой предписания особого рода, касающиеся закрепленных в языковом сознании культурных концептов и репрезентирующихся в дискурсивном сознании [Демьянков 1996: 172].

Описание скрипта возможно при этом в случае погружения концепта в культурное, ситуативное, контекстное пространство языка – дискурс.

Под педагогическим дискурсом мы понимаем диалог участников ситуации педагогического общения. Будучи видом институционального дискурса, педагогический дискурс имеет прототипную модель и представляет собой специализированную клишированную разновидность общения, обусловленного социальными функциями и ролями партнеров [Карасик 2000:5].

Рассмотрим примеры развертывания педагогического дискурса.

(1) *Pelet, a profound silence reigned on all sides, and if by chance a murmur or a whisper arose, one glance from the pensive eye of this most gentle pedagogue stilled it instantly. It was astonishing, I thought, how so mild a check could prove so effectual. When I had perambulated the length and breadth of the classes, M. Pelet turned and said to me – "Would you object to taking the boys as they are, and testing their proficiency in English?"*

The proposal was unexpected. I had thought I should have been allowed at least 3 days to prepare; but it is a bad omen to commence any career by hesitation, so I just stepped to the professor's desk near which we stood, and faced the circle of my pupils. I took a moment to collect my thoughts, and likewise to frame in French the sentence by which I proposed to open business. I made it as short as possible: – "Messieurs, prenezvoslivres de lecture."

"Anglaisou Francais, monsieur?" demanded a thickset, moon-faced young Flamand in a blouse. The answer was fortunately easy: – "Anglais."

I determined to give myself as little trouble as possible in this lesson; it would not do yet to trust my unpractised tongue with the delivery of explanations; my accent and idiom would be too open to the criticisms of the young gentlemen before me, relative to whom I felt already it would be necessary at once to take up an advantageous position, and I proceeded to employ means accordingly.

"Commencez!" cried I, when they had all produced their books. The moon-faced youth (by name Jules Vanderkelkov, as I afterwards learnt) took the first sentence. The "livre de lecture" was the "Vicar of Wakefield," much used in foreign schools because it is supposed to contain prime samples of conversational English; it might, however, have been a Runic scroll for any resemblance the words, as enunciated by Jules, bore to the language in ordinary use amongst the natives of Great Britain. My God! How he did snuffle, snort, and wheeze! All he said was said in his throat and nose, for it is thus the Flamands speak, but I heard him to the end of his paragraph without proffering a word of correction, whereat he looked vastly self-complacent, convinced, no doubt, that he had acquitted himself like a real born and bred "Anglais." In the same unmoved silence I listened to a dozen in rotation, and when the twelfth had concluded with splutter, hiss, and mumble, I solemnly laid down the book.

"Arretez!" said I. There was a pause, during which I regarded them all with a steady and somewhat stern gaze; a dog, if stared at hard enough and long enough, will show symptoms of embarrassment, and so at length did my bench of Belgians. Perceiving that some of the faces before me were beginning to look sullen, and others ashamed, I slowly joined my hands, and ejaculated in a deep "voix de poitrine" – "Commec'estaffreux!"

They looked at each other, pouted, coloured, swung their heels; they were not pleased, I saw, but they were impressed, and in the way I wished them to be. Having thus taken them down a peg in their self-conceit, the next step was to raise myself in their estimation; not a very easy thing, considering that I hardly dared to speak for fear of betraying my own deficiencies.

"Ecoutez, messieurs!" said I, and I endeavoured to throw into my accents the compassionate tone of a superior being, who, touched by the extremity of the helplessness, which at first only excited his scorn, deigns at length to bestow aid. I then began at the very beginning of the "Vicar of Wakefield," and read, in a slow, distinct voice, some twenty pages, they all the while sitting mute and listening with fixed attention; by the time I had done nearly an hour had elapsed. I then rose and said: – "C'estassez pour aujourd'hui, messieurs; demain nous recommencerons, etj'espereque tout irabien."

With this oracular sentence I bowed, and in company with M. Pelet quitted the school-room. "C'estbien!c'esttresbien!" said my principal as we entered his parlour. "Je voisque monsieur a de l'adresse; cela, me plait, car, dansl'instruction, l'adresse fait tout autantque le savoir" (THE PROFESSOR by Charlotte Bronte).

Что касается данного фрагмента педагогического дискурса, то представляется возможным увидеть, что учитель поставлен в неловкое положение, а именно, он должен приступить к своим обязанностям немедленно. Пережив педагогический шок, учитель выбирает авторитарный тип общения с учениками – устрашение. Знания учеников не оправдали намерений педагога, поэтому он использует тактику подавления и тактику возвышения. В последствие этот стиль общения приводит учителя к психологической победе не только над учениками, но и над собой.

(2) I suppose she judged me to be in a tolerable state of self-government, for she opened the door, and I followed her through. <...>

I carefully and deliberately made these observations before allowing myself to take one glance at the benches before me; having handled the crayon, looked back at the tableau, fingered the sponge in order to ascertain that it was in a right state of moisture, I found myself cool enough to admit of looking calmly up and gazing deliberately round me.<...>

More obvious, more prominent, shone on by the full light of the large window, were the occupants of the benches just before me, of whom some were girls of fourteen, fifteen, sixteen, some young women from eighteen (as it appeared to me) up to twenty; the most modest attire, the simplest fashion of wearing the hair, were apparent in all; and good features, ruddy, blooming complexions, large and brilliant eyes, forms full, even to solidity, seemed to abound. I did not bear the first view like a stoic; I was dazzled, my eyes fell, and in a voice somewhat too low I murmured — "Prenezvos cahiers de dictee, mesdemoiselles."

Not so had I bid the boys at Pelet's take their reading-books. A rustle followed, and an opening of desks; behind the lifted lids which momentarily screened the heads bent down to search for exercise-books, I heard tittering and whispers.

"Eulalie, je suisprete a pamer de rire," observed one.

"Commeil a rougi en parlant!"

"Oui, c'est un veritable blanc-bec."

"Tais-toi, Hortense – il nous ecoute."<...>

The three I allude to were just in front, within half a yard of my estrade, and were among the most womanly-looking present.

Their names I knew afterwards, and may as well mention now; they were Eulalie, Hortense, Caroline.

<...>If I looked at these girls with little scruple, they looked at me with still less. Eulalie raised her unmoved eye to mine, and seemed to expect, passively but securely, an impromptu tribute to her majestic charms. Hortense regarded me boldly, and giggled at the same time, while she said, with an air of impudent freedom — "Dictez-nous quelque chose de facile pour commencer, monsieur." <...>

"Take your pens and commence writing," said I, in as dry and trite a voice as if I had been addressing only Jules Vanderkelkov and Co.

The dictee now commenced. My three belles interrupted me perpetually with little silly questions and uncalled-for remarks, to some of which I made no answer, and to others replied very quietly and briefly.

"Comment dit-on point et virgule en Anglais, monsieur?"

"Semi-colon, mademoiselle."

"Semi-collong? Ah, comme c'est drôle!" (giggle)

"J'ai une si mauvaise plume — impossible d'écrire!"

"Mais, monsieur — je ne sais pas suivre — vous allez s'vite."

"Je n'ai rien compris, moi!"

Here a general murmur arose, and the teacher, opening her lips for the first time, ejaculated — "Silence, mesdemoiselles!"

No silence followed — on the contrary, the three ladies in front began to talk more loudly.

"C'est si difficile, l'Anglais!"

"Je déteste la dictee."

"Quel ennui d'écrire quelque chose que l'on ne comprend pas!"

Some of those behind laughed: a degree of confusion began to pervade the class; it was necessary to take prompt measures.

"Donnez-moi votre cahier," said I to Eulalie in an abrupt tone; and bending over, I took it before she had time to give it.

"Et vous, mademoiselle — donnez-moi le votre," continued I, more mildly, addressing a little pale, plain looking girl who sat in the first row of the other division, and whom I had remarked as being at once the ugliest and the most attentive in the room; she rose up, walked over to me, and delivered her book with a grave, modest curtsy.

I glanced over the two dictations; Eulalie's was slurred, blotted, and full of silly mistakes — Sylvie's (such was the name of the ugly little girl) was clearly written, it contained no error against sense, and but few faults of orthography. I coolly read aloud both exercises, marking the faults — then I looked at Eulalie:

"C'est honteux!" said I, and I deliberately tore her dictation in four parts, and presented her with the fragments. I returned Sylvie her book with a smile, saying — "C'est bien — je suis content de vous."

Sylvie looked calmly pleased, Eulalie swelled like an incensed turkey, but the mutiny was quelled: the conceited coquetry and futile flirtation of the first bench were exchanged for a taciturn sullenness, much more convenient to me, and the rest of my lesson passed without interruption (THE PROFESSOR by Charlotte Bronte).

В данном примере мы можем наблюдать нарушение педагогического дискурса с точки зрения его цели. Главная цель – социализация нового члена общества: объяснение устройства мира, норм и правил поведения. К тому же это организация деятельности нового члена общества в плане его приобщения к ценностям и видам поведения, в результате от ученика ожидается проверка понимания и усвоения информации, оценка результатов. Так, в вышеприведенном фрагменте для установления тишины и порядка в классе учитель прибегает к вынужденным мерам – рвет тетрадь, ставя тем самым на место расшалившихся учениц.

(3) Примером замены педагогического дискурса личностным является также отрывок из рассказа В.Г. Распутина «Уроки французского».

Главный герой приходит на урок французского языка с синяком под глазом после очередной драки. Педагог, заметив это, начинает выяснять причину состояния ученика вместо того, чтобы как обычно начать урок.

Учитель: *Ну вот, сегодня среди нас есть раненые. И что случилось?*

Ученик: *Упал.*

Учитель: *Ой, как неудачно. Вчера упал или сегодня?*

Ученик: *Сегодня. Нет, вчера вечером, когда темно было.* (Распутин).

Из этого фрагмента видно, что нарушение дискурса произошло по инициативе агента, который начал занятие не с заурядных фраз, а с вопроса, тем самым перевёл педагогическое общение в личностное (бытовое).

Непонимание учителем причины действий учеников является одним из самых распространенных источников возникновения конфликтных ситуаций во взаимодействии между ними. В этом случае допускаемая педагогическая ошибка субъективно может и не осознаваться таковой, и учитель сохраняет уверенность в правильности своих действий.

(4) Наглядный пример «психологического барьера», возникшего между учителем и учеником, можно проследить в отрывке из рассказа Ю.М. Нагибина «Как трудно быть учителем!»

Но вот Мария Владимировна стала вести урок географии. Помню, она знакомила нас с лоскутной картой Европы, называя страны и главные города, когда я шепнул сидевшему через проход недалекому парню по кличке Лапа:

– *Спроси, где находится Андорра!...*

Лапа недоверчиво покосился на меня, ожидая подвоха:

– *А разве есть такая?*

– *Есть, есть!*

– *А что ты сам не спросишь?*

– *Так я же знаю. Зачем мне спрашивать. Спроси, ну что тебе, жалко?*

Лапа был хорошим товарищем. Покраснев, он встал из-за парты:

– Мария Владимировна, а где находится...эта?

– Андорра – тихо подсказал я.

– Андорра!

– Какая еще Андорра? – недовольно произнесла Мария Владимировна.

– Карликовое государство на границе Франции и Испании! – громко сказал я.

– Тебя, кажется, не спрашивали! – покраснела учительница. – Я еще не говорила о карликовых государствах. В Европе существуют государства – карлики: Люксембург, Монако и Андорра.

– И республика Сан-Марино! – крикнул я.

– Совершенно верно, но запоминать не обязательно, – сказала Мария Владимировна оробевшему классу.

– И княжество Лихтенштейн! – не унимался я.

– Не кричи, а подними сначала руку, – осадила меня Мария Владимировна.

Я тут же поднял руку и, не дожидаясь разрешения, выпалил:

– Ватикан – тоже отдельное государство!

Но тут прозвенел звонок...

Когда же на следующий день мы перешли к Америке, я надоумил Лапу поинтересоваться, какой главный город Гондураса.

– Что ты сказал? – будто не расслышала Мария Владимировна.

– Какой главный город Гондураса? – повторил Лапа.

– Тигусигальпа! – выпалил я.

Класс замер от восхищения, а на лице Марии Владимировны загорелось: Стоп! Но в упоении я не внял сигналу:

– А в Никарагуа? – шепнул я Лапе.

– А в Никарагуа? – сказал он громко.

– Зачем тебе это надо? – произнесла Мария Владимировна с недоброй усмешкой. – Ты что, собираешься поехать туда?

Кто-то захихикал, а Лапа, обидевшись, проворчал:

– Я и в Париж не собираюсь, а вы же спрашиваете.

– Манагуа! – сказал я твердым голосом.

– Что? – не поняла Мария Владимировна.

– Манагуа – главный город Никарагуа!

– С чем тебя и поздравляю! – отчеканила Мария Владимировна. (Нагибин).

В вышеуказанном примере мы видим желание адресата завоевать расположение понравившейся ему учительницы – адресанта, о чем говорит обмен ролей участников общения. Однако Мария Владимировна не поняла ни ученика, ни мотивов его действий, и расценила вопросы учащегося как умышленно провокационные. Это вызвало общую негативную оценку

Марией Владимировной поведения мальчика. В результате – длительные и трудно устранимые конфликты.

Таким образом, педагогический дискурс основан на прототипной модели и содержит специализированные клишированные конструкции, характерные для социальных функций и ролей партнеров. На наш взгляд, процесс обучения проходил бы более успешно, если бы педагог последовал нормам речевых действий, релевантных для данной разновидности институционального дискурса, в частности, педагогического, и направленных на корректное управление, как деятельностью учащихся, так и их знаниями.

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что речевое поведение педагога в ходе взаимодействия с учащимися имеет свои особенности. Речь учителей (как англо-, так и русскоговорящих) неоднородна по своему составу. Это, на наш взгляд, обусловлено влиянием различных факторов (ситуация общения, спонтанность, эмоциональность и т.д.). Показательно использование в речи педагога нестандартных для педагогической коммуникации временных форм, форм повелительного наклонения, обращений, различных видов вопросительных предложений, повторов, что не обеспечивает эффективность учебного процесса.

Список литературы:

1. Вежбицка, А. Русские культурные скрипты и их отражение в языке / Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. // Ключевые идеи русской языковой картины мира. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – С. 467-499.
2. Демьянков, В.З. Скрипт / Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996. – С.172-174.
3. Карасик, В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. трудов. – Волгоград, 2000. – С. 5-19.
4. Нагибин, Ю.М. «Как трудно быть учителем!» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://coollib.com/b/292935/read>.
5. Распутин, В.Г. Уроки французского [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://smartfiction.ru/prose/french_lessons/
6. THE PROFESSOR by Charlotte Bronte [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://fedstat.ru/http://www.study.ru/books/charlotte_bronte/12872.html

Abstract. The article is devoted to some peculiarities of linguistic and cultural scripts of pedagogical discourse – a special type of communication, characterized by social functions and communicative turns of partners.

Keywords: pedagogical discourse; script; linguistic and cultural script; conversation; concept.

К ВОПРОСУ О ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОМ СТАТУСЕ ЛЕКСИКИ

*Таранов Алексей Олегович,
аспирант кафедры романо-германской филологии
и межкультурной коммуникации НИУ «БелГУ»,
г. Белгород, Россия*

Данная статья посвящена вопросу терминологического статуса лексики. Автором описываются критерии, по которым термин отличается от общеупотребительной лексики. В статье рассматриваются соотношение термина и понятия, которое он обозначает. Особое внимание уделяется таким свойствам термина, как дефинитивность и системность, с помощью которых термины отграничивают не только от литературных слов, но и от других терминов.

Ключевые слова: термин, терминология, терминологический статус, свойства термина, критерии выявления терминов.

В настоящее время терминология находится в центре внимания не только лингвистов, но и специалистов различных областей знания. Проблема изучения профессиональных языков и отраслевых терминологий в последнее время стала особенно актуальной в связи с активным исследованием специфики профессионального образа мира.

Наличие терминологии является одним из важных признаков любой научной сферы. Возникновение терминологии в истории человечества возможно лишь при достаточно высокой степени развития научного мышления. Становление собственной терминологии является одной из причин дальнейшего развития науки. Наука и терминология не только неразрывно связаны, но и взаимообусловлены. Часто терминологию называют языком второго порядка.

Под терминологией какой-либо области знания мы понимаем систему терминов, которые выражают совокупность специфических понятий, рассматриваемых в конкретной области.

Проблему определения термина до сих пор продолжает оставаться одним из самых обсуждаемых вопросов в лингвистике. Как свидетельствует анализ лингвистических работ, ученые по-разному трактуют термин. В тоже время можно наблюдать и различные подходы к определению данного языкового явления.

В.П. Даниленко (1977) приводит 19 определений термина, которые она встречает в различных словарях и лингвистических работах. Ученый констатирует, что у данного языкового явления самое большое количество определений. Можно только предположить, что за последнее время число определений термина только выросло.

В связи с этим возникает вопрос, с чем же связано такое большое количество определений термина? По мнению ученого [Даниленко 1977: 83-86] – это следствие различного понимания авторами или научными школами одних и тех же языковых явлений.

На наш взгляд, целесообразно в рамках исследуемой темы кратко остановиться на некоторых определениях термина. Так, известный языковед Р.Ю. Кобрин приводит следующее определение: «Термин (от лат. terminus «граница») означает слово или словосочетание специальной научной речи,

которое создается (принимается, заимствуется) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [Кобрин 1987: 6].

А.А. Реформатский утверждает, что «термин – это такая единица наименования в данной области науки и техники, которой приписывается определенное понятие и которая соотнесена с другими наименованиями этой области и образует вместе с ними терминологическую систему» [Реформатский 1967: 110-111].

В лингвистическом энциклопедическом словаре «Языкознание» предлагается следующее определение термина: «Термин – слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знания и деятельности. Он входит в общую лексическую систему языка, но лишь через посредство конкретной терминологической системы (терминологии)» [Языкознание 1998: 508].

Некоторые ученые под терминами обычно понимают слова и словосочетания профессионально ограниченной сферы употребления, которые являются наименованиями понятий специальной области знаний и деятельности. Другие считают, что термин – это слово или устойчивое словосочетание (составное наименование), обозначающее специальное понятие из области науки, техники, права, спорта, искусства и т.д.

Исходя из вышеприведенных определений, представляется возможным выделить следующие принципиальные моменты в отношении термина:

- термины – это лексические единицы, употребление которых ограничено профессионально;
- термины обозначают обще-конкретные, абстрактные или специализированные понятия теории определенной области знания и деятельности;
- область применения терминов – наука и /или профессиональная деятельность.

Говоря о терминах, следует отметить соотношение термина и понятия, которое он обозначает. Термины связаны не с понятиями вообще, а с понятиями определенной теории или концепции, отражающими уровень знания в определенный период.

Терминология любой научной области представляет собой не просто список терминов, а целую семиологическую систему, выражающую определенную систему понятий, отражающих определенное научное мировоззрение [Сложеникина 2015: 51-71]. Термин, независимо от того, будет ли он составлен из одного слова или из нескольких, имеет смысл только как член определенной терминологии (терминологической системы).

Терминологический статус лексики связан, прежде всего, с такими качествами термина, как дефинитивность и системность. Термину приписывается понятие, определение. Научно построенная дефиниция отграничивает термин не только от общелитературных слов, но и от других терминов.

«Дефиниция – это логическое определение понятия, установление содержания понятия, его отличительных признаков» [Головин, Кобрин 1987: 62]. Термин нуждается в соотнесении с дефиницией, так как постоянно

существует потребность в информации об объеме содержания и месте понятия, обозначаемого термином. Эти данные можно получить только в дефиниции, которая одновременно является и определением значения термина.

Обладая строгим, четко очерченным значением, термин называет все существенные признаки, необходимые для раскрытия обозначаемого им понятия, показывает общность понятия с другими понятиями, а также его специфические черты. Важно отметить, что вне связи с понятием термин невозможен. Связанность термина с понятием представляет основу специфических свойств термина и его главный дифференциальный признак.

У общеупотребительного слова тоже есть определение, но дефиниция термина отличается от определения общеупотребительного слова логической строгостью, упорядоченностью и указанием точных границ специального понятия.

В определении термина отражаются все существенные признаки профессионального понятия, позволяющие разграничить его от других себе подобных. Так, дефиниция термина позволяет определить место понятия, которое обозначает термин в системе понятий той или иной отрасли знания. И именно этого не может сделать определение общеупотребительного слова.

На обязательное наличие дефиниции для терминов указывают такие ученые, как [Канделаки 1977: 7; Татаринев 1988: 10; 2006: 47-48; Суперанская, Подольская, Васильева 2009: 14; Володина 1996: 58; Прохорова 1996: 107; Шарафутдинова 2006: 14-15].

Другие же критерии выявления термина могут использоваться как вспомогательные критерии при соотнесении слова (словосочетания) со специальным (профессиональным) понятием. Если термин соотносится всегда с (научным) понятием, то общеупотребительная лексика с общим представлением или бытовым понятием. Иными словами, термин выражает научное (специальное) понятие, а общеупотребительное слово – общее представление или бытовое понятие.

На особом свойстве термина соотноситься с понятием основывается особая функция термина – наименование специальных понятий.

Особенность термина заключается не в том, что он выполняет номинативную функцию, а в том, что он обозначает специальное (научное) понятие. Как известно, номинативность свойственна и общеупотребительной лексике.

С.В. Гринев отмечает, что новые термины, не зафиксированные в словарях, выделяются из источников именно на основе, выполняемой в тексте функции называния (специальных) понятий данной области [Гринев 1993:53].

Каждый раз, встречая термин, мы начинаем задумываться над содержанием соответствующего понятия, что оно обозначает. Встречаясь с

обыденной лексикой, мы ограничиваемся лишь представлениями о наиболее поверхностных бытовых свойствах объекта.

Именно использование термина для обозначения специальных понятий и обуславливает его принадлежность к определенной специальной области знания.

Еще один важный момент, на котором следует остановиться – слово или словосочетание получают статус термина, если его десигнат находится в некоей системе, которая представляет собой совокупность специальных понятий и связей. Эту системность принято называть терминопolem.

Однако системность присуща и общеупотребительной лексике, но в семантическом поле. Если же сравнивать системность терминов и общелитературной лексики, то она различна.

Термины отличаются высокой степенью системной организации. Они самым тесным образом связаны с другими терминами терминосистемы. Это можно объяснить тем, что связи между научными и бытовыми понятиями отличаются. Причиной этого различия как раз и является специфика научного понятия.

Связи между научными понятиями сильнее, чем между обыденными понятиями. Научные понятия как бы удерживают свои знаки (термины) на своем месте (в системе) и не дают им такой свободы, которой обладают общеупотребительные слова [Косов 1980:19]. К.Я. Авербух утверждает, что каждый термин существует как член терминологической системы [Авербух 2006: 12].

Терминология науки нового времени – это искусственно формируемый лексический пласт, каждая единица которого имеет определенные ограничения для своего употребления и оптимальные условия для своего существования и развития.

Список литературы:

1. Авербух, К.Я. Общая теория термина / К.Я. Авербух. – М.: Изд-во МГОУ, 2006. – 252 с.
2. Володина, М.Н. Психолингвистический аспект терминологической номинации / М.Н. Володина // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 1996. – № 4. – С. 55-61.
3. Головин, Б.Н., Кобрин, Р.Ю. Лингвистические учения о терминах / Б.Н. Головин, Р.Ю. Кобрин. – М.: Высшая школа, 1987. – 103 с.
4. Гринев, С.В. Введение в терминоведение / С.В. Гринев. – М.: Московский лицей, 1993. – 309 с.
5. Даниленко, В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания / В.П. Даниленко. – М.: Наука, 1977. – 246 с.
6. Канделаки, Т.Л. Семантика и мотивированность терминов / Т.Л. Канделаки. – М.: Наука, 1977. – 167 с.

7. Косов, А.В. Некоторые различия системной организации терминологии по сравнению с организацией общей лексики / А.В. Косов // Термин и слово: межвуз. сб. научн. трудов. – Горький: ГГУ, 1980. – С. 13-22.

8. Прохорова, В.Н. Русская терминология (лексико-семантическое образова-ние) / В.Н. Прохорова. – М.: Филологический факультет, 1996. – 125 с.

9. Реформатский, А.А. Термин как член лексической системы языка / А.А. Реформатский // Проблемы структурной лингвистики 1967. – М.: Наука, 1968. – С. 103-125.

10. Сложеникина, Ю.В. Классификация терминологических вариантов / Ю.В. Сложеникина // Язык. Словесность. Культура. – 2015, № 4-5. – С. 51-71.

11. Суперанская, А.В. и др. Общая терминология. Вопросы терминологии / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева // отв. ред. Т.Л. Канделаки. – 5-е изд. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248 с.

12. Татаринов, В.А. Лексико-семантическое варьирование терминологических единиц и проблемы терминологии / В.А. Татаринов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1988. – 24 с.

13. Татаринов, В.А. Общее терминоведение: энциклопедический словарь / В.А. Татаринов // Российское терминологическое общество РоссТерм. – М.: Московский Лицей, 2006. – 528 с.

14. Шарафутдинова, Н. С. Терминологическая метафоризация (на материале лингвистических терминов немецкого и русского языков) / Н.С. Шарафутдинова // Русско-немецкие культурно-исторические контакты: материалы Международной научной конференции (22-23 сентября 2004 года). – Тольятти: ТГУ, 2004. – С. 84-86.

15. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1998. – 685 с.

Abstract. The article is devoted to terminological status of lexicon. The author describes the conditions under which the term differs from the common lexis. The article discusses the ratio of the term and the concept, which it defines. Particular attention is paid to such properties of the term as definition and systematicity, which separate terms not only from literary words, but also from other terms. The article gives the criteria to identify the terms.

Keywords: term, terminology, terminological status, term properties, criteria for identification of terms.

К ЯЗЫКОВЫМ АСПЕКТАМ ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИЯ

*Черняк Елена Фёдоровна,
магистр филологических наук,
аспирант кафедры белорусской и русской филологии
МГПУ им. И.П. Шамякина,
г. Мозырь, Беларусь*

В статье рассматриваются различные аспекты и характер интернет-общения. Описаны такие явления, как смайлики, «капс», различные сокращения для упрощения интернет-общения. Идет речь о сленге, выработанном пользователями интернета. Язык интернета пополняется путем аффиксации, лексических заимствований, а также под влиянием компьютерного жаргона.

Ключевые слова: интернет-общение, смайлики, «капс», никнейм, аффиксация, лексические заимствования, жаргон, транслитерация.

Один из наиболее важных феноменов, порожденных коммуникационной революцией XX века – Глобальная информационная сеть – Интернет (World Wide Web = WWW). Интернет, по общему мнению, превращается в виртуальное государство со своей собственной «киберкультурой», территорией и населением, не зависящее от национальных или политических границ.

В связи с развитием и растущей доступностью информационных технологий, Интернет-опосредованное общение приобретает все большую популярность, поскольку позволяет большую свободу общения, как в пространственном и временном аспекте, так и в социальном, психологическом и языковом. Растет популярность разнообразных форумов, социальных сетей как средств репрезентации собственного мнения.

Интернет сегодня – это самый колоссальный источник информации, который знало человечество. Но его возможности, такие, как оперативность, быстрота и доступность связи между пользователями на дальних и близких расстояниях, позволяют использовать Интернет не только как инструмент для познания, но и как инструмент для общения.

Сегодня по сути дела возникла новая форма языкового взаимодействия – письменная разговорная речь. Русский язык существует в Интернете в основном в письменном варианте, но в условиях интерактивной сетевой коммуникации темп речи приближен к устной её разновидности.

В первую очередь был определенным образом компенсирован «эмоциональный дефицит» путем введения в виртуальный дискурс суррогатных, частично типизированных эмоциональных реакций – «смайликов» (от английского «smile» – «улыбка»), которые получили чрезвычайно широкое распространение. Смайлики широко используются в популярной культуре, само слово «смайлик» также часто применяется как общий термин для любого эмодикона (изображения эмоции не графикой, а знаками препинания) [Горошко 2009: 12].

Помимо «смайликов» для компенсации тембра и акцентирования части высказывания в виртуальном общении используется так называемый «капс» (от английского «Caps Lock» – блокировка верхнего регистра клавиатуры; написание фразы или части ее ЗАГЛАВНЫМИ БУКВАМИ), который повсеместно в Сети трактуется как повышение голоса. Напр.: «А ЧО ОРЕШЬ-ТО? Капслок запал?».

Все чаще используются сокращения, например: «споки ноки» вместо «спокойной ночи», «спс» – «спасибо», инициалы вместо обращения по имени; «првт» или «прив» – привет, «универ» – «университет», «ща» – «сейчас», «пжл» – «пожалуйста», «тя» – «тебя», «мя» – «меня», «спс» – «спасибо» [Смирнов 2004: 222].

Новый мир и новый стиль жизни в этом мире требует и новых языковых средств коммуникации либо трансформации старых. Сленг, выработанный пользователями Интернета, переходит в общеупотребительную лексику, возрождение эпистолярного жанра в виде электронной переписки также имеет свою языковую специфику.

Язык Интернета пополняется новой лексикой за счет словообразования, напр. путем аффиксации (отладчик, загрузчик, сопроцессор, оцифровка и др.). При этом активно используются морфемы, свойственные разг. речи. Другой источник расширения словарного состава глобальной сети – лексические заимствования, главным образом из английского языка, напр.: *сервер, хакер, сайт, веб и др.* Кроме того, язык Интернета формируется под влиянием технического, в частности компьютерного, жаргона [Горошко 2009: 27].

Одной из базовых составляющих лексики русского языка, которая по подсчетам составляет почти 1/4 среди общего потока лексики электронной коммуникации, является жаргонная лексика. Жаргонизмы в речи выполняют ряд функций. Одной из разновидностей коммуникативной функции, характерной для ряда жаргонов, принято считать функцию «засекречивания».

Элементы этой функции проявляются в молодежном сленге. Что же касается компьютерного подъязыка, то у него наблюдается достаточно сложное отношение к указанной функции. С одной стороны, тексты на данном жаргоне малодоступны, «загадочны» для лиц, с ним незнакомых. В этом смысле компьютерный подъязык как будто бы частично реализует задачи «секретности». Так «Тачкой» в городском фольклоре называется автомобиль, а в компьютерный жаргон это слово перешло со значением «компьютер». Например, о компьютере Pentium-200 говорят: «Модная тачка с двухсотым мотором».

Хотя в компьютерном подъязыке существует даже специальные слова с отрицательной коннотацией, обозначающие неспециалиста в компьютерных вопросах («ламер», «чайник»), однако сам подъязык совершенно «открыт» для усвоения:

«Сколько ламера не учи, а с обезьяной проще договориться».

«Если ламер не долбит сисадмина, то он либо спит, либо умер».

«Что может быть хуже, чем проблема 2000 года? **Ламер**, который вопит о проблеме 2000 года».

«Правильный подход к **ламеру** заключается в объяснении ему простой истины: "**Ламеру** за компьютером делать нечего!"».

«Инвентаризация в офисе. Секретарша: — Сколько у нас в офисе **чайников**? — Пятьдесят шесть! И трое более—менее соображающих, — машинально ответил **сисадмин**». © <http://anekdoty.ru/pro-chajniki/>

Рассмотрим различные способы формирования словаря компьютерного сленга. Поскольку компьютеры пришли из Америки, люди в других странах должны либо принять английский язык как необходимый лингвистический компонент данной технологической структуры, либо вообще отказаться от ее использования в своей деятельности.

Распространенные случаи – транслитерация английского слова при сохранении основного значения лексемы. Например:

Гаджет – ('новинка в технической сфере').

«Раньше дети *донашивали* одежду старших. Теперь родители *донашивают* за детьми **гаджеты**».

Девайс – ('любой механизм или его функциональная часть').

«Владельцы **iPhone** «убили» свои **девайсы** из-за злой шутки про iOS 7».

Вторую группу слов представляют примеры, относительно которых можно говорить уже не о транслитерации, а о фонетическом и грамматическом «искажении» (своеобразной «русификации») оригинала.

Батон – ('от «button» – пуговица, кнопка').

«Если долго **жать батоны**, руки станут сильнее?»

Гама, гамать – ('от «game» – игра').

«*Чу гамать* дюк нюк *forever-кто-нить* уже **гамает**, где скачать норм версию?»».

Случается, что заимствования семантически изменяются, например, в результате метафорического переноса. Так, слово «*мофо/н*» в молодежном интержаргоне означат *магнитофон*, а в компьютерном жаргоне «*мофо/ном*» может быть названо любое устройство с магнитной лентой (скажем, стриммер). Сходство в значении, на основании которого происходит перенос, — это магнитная лента, позволяющая записывать информацию.

Для большинства жаргонных систем продуктивным оказался способ метафоризации. С его помощью в компьютерном жаргоне образованы слова: «*блин*» — компакт-диск, данные с которого считывает компьютер; «*крыса*» — мышь советского производства (очень большая, по сравнению со стандартной); «*плитка*» — печатная плата; «*реаниматор*» — специалист по «оживлению» отключившейся вычислительной машины; «*мусор*» — помехи в терминальной или телефонной сети.

По мнению И.А. Стернина, компьютерный жаргон содержит экспрессивные обозначения действий пользователя компьютером, деталей компьютера, названий операционных систем и программного обеспечения,

языков программирования, неполадок в работе компьютера и т.п. вместо принятых официальных терминов данной сферы [Стернин 1998: 199].

Наиболее значительными тематическими группами в этом жаргоне оказываются наименования действий пользователя компьютером, деталей комплектующих, названий операционных систем. Подавляющее большинство компьютерных жаргонизмов образовано на английской основе или является кальками с английского, напр.: *аппликаха* – прикладная программа; *вин*, *виндуза* – операционная система Windows; *брендовый* – новый; *вишасы* – добрые пожелания и др. Вследствие подобной контаминации русского и английского языков компьютерный жаргон получил неодобрительное наименование «*рунглиши*». Отмечается быстрое развитие и пополнение компьютерного жаргона новыми единицами [Стернин 1998: 206].

Особое место в языке глобальной сети занимает ономастическая лексика, поскольку все лица, получающие доступ в сеть, наделяются именами, как настоящими, так и псевдонимами (никами, от англ. *nickname*). При этом имена отличаются экспрессивностью: *Кассандра*, *ТочкаРу*, *Одинокая тень*, *Фиалка* и др.

Своеобразной приметой нашего времени стало распространение терминов за пределами научных произведений. Это дает основание говорить об общей терминологизации современной речи. Так, немало слов, имеющих терминологическое значение, получили широкое употребление без каких бы то ни было ограничений: *блог*, *интернет*, *мобильный телефон*, *монитор*, *микроволновая печь*.

«Жена — мужу: я отлучусь блог проверить на минутку, а ты помешивай суп каждые полчаса».

«Пришел блогер на работу, включил компьютер, и оказалось, что интернет не работает... Пришлось работать».

«Мальчик, воспитанный блогерами, довел учительницу до истерики комментариями в дневнике».

«Пришел блогер в Лувр, видит там Мону-Лизу и думает: «А эту аватарку я уже у кого-то видел...»

Объявление: "Кто потерял сегодня в центре iPhone 6? Мне нужны ещё зарядка и пароль".

Особая роль в Интернет-общении отведена *пунктуации*. Недостаточность или невозможность передачи в Интернете цвета, звука, движения заменяется вербальными и знаковыми аналогами – большим количеством восклицательных знаков, «традиционно русской лексикой» (чаще всего передаваемой латиницей), средствами из других речевых жанров. Это прежде всего характерно для фактического общения, хотя уже сегодня можно с уверенностью сказать, что границы между жанрами в Интернете более подвижны, чем в реальном мире.

Благодаря знакам препинания, пользователь Сети может донести до собеседника свои чувства, эмоции, передать настроение и интонацию. Как известно, правила пунктуации в любом языке лишь частично отражают смысловые оттенки, вносимые отправителем сообщения в текст, а в

большинстве случаев являются кодифицированными формальными правилами. Неформальная коммуникация в системе Интернет возвращает пунктуации ее семантический характер: запятые и многоточия передают, в первую очередь, темп речи [Крысин 1989: 132]; тире выделяют значимую информацию, находящуюся в фокусе внимания слушающего и обычно противопоставляемую предшествующему тексту [Крысин 1989: 132]; в скобки помещается то, что неважно, а также то, что относится к метатексту. Последний, в свою очередь, выступает либо как текстовый заместитель зрительной информации, недоступной получателю в виртуальном общении (похоже на авторские ремарки в пьесе), либо как пояснение отправителя в связи с его прогнозом текущего состояния знаний получателя.

Количество точек, которыми разделяются слова, показывает темп речи. Вот, например, очень медленный и сонный ответ: *«щас устал... спать буду... наверно.... а может и не буду..... наверно....»* [Крысин 1989: 132].

Таким образом, интернет-коммуникация с одной стороны использует все возможности современного русского языка, с другой – активно вырабатывает собственный набор языковых средств: компьютерная лексика (так называемый компьютерный сленг), обыгрывание значения слова, переосмысление значения слова, сокращения слов, использование чисел вместо букв, использование названий цифр и букв в качестве фонетических «блоков», написание слов без пробела, двуалфавитность – использование кириллицы и латиницы (взаимозамена или одновременное использование), сознательное нарушение языковых норм с целью эпатажа, особая пунктуация.

Также в Интернет-коммуникации вырабатываются и собственные «языковые инструменты»: использование различных шрифтов, графических смайликов, семантический характер пунктуации, графико-орфографические игры (клишированные фразы и обороты в шуточной «фонетической» орфографии, использование «албанского письма») и др.

Список литературы:

1. Горошко, Е.И. Интернет-жанр и функционирование языка в Интернете: попытка рефлексии / Е.И. Горошко. // Жанры речи.– Саратов, 2009. — С. 11-27.
2. Крысин, Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка / Л.П. Крысин. – М., 1989. – 132 с.
3. Смирнов, Ф.О. Национально-культурные особенности электронной коммуникации на английском и русском языках / Ф.О. Смирнов: дис. канд. филол. наук. – Ярославль, 2004. – 222 с.
4. Стернин, И.А. Общественные процессы и развитие современного русского языка: Очерк изменений в русском языке конца XX века / И.А. Стернин. – Воронеж; Пермь, 1998. – С. 199-206.

Abstract. The article is focused on different aspects and character of the Internet communication. Ways of making communication are studied easier, internet slang is analyzed. Internet language is enriched by means of affixation, lexical borrowings and computer jargon.

Keywords: Internet communication, smiley, caps, nickname, affixation, lexical borrowings, computer jargon, transliteration.

PROS, CONS AND SOME ADVICE CONCERNING A PROBLEM OF GROWING UP A BILINGUAL CHILD

*Швалюк Тимур Валерьевич,
студент факультета психологии;
Мартыненко Елена Васильевна,
студент факультета психологии;
Карабутова Елена Александровна,
научный руководитель,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков
Педагогического института НИУ «БелГУ»,
г. Белгород, Россия*

The article presents an analysis of scientific works concerning the problem of multilanguage families and children who are growing up in conditions of compelled using of two or more languages at the same time.

Keywords: bilinguals, flexible thinking, upbringing, code-switching.

The way to teach children two languages from the very childhood becomes more and more popular nowadays. People who are able to use two or more languages in their everyday life communication are called “bilinguals”. The process of raising bilingual children has lots of benefits, such as creating strong family and cultural bonds. The way you support bilingualism in your family depends on your family situation and the languages you use to communicate at home.

Nowadays more and more families want to raise a bilingual child. It is caused by many reasons: for someone it is multilanguage family, for others it’s Multilanguage society. In the first case when bilingual home situation takes place, both mother and father may want to be able to use their own language when talking to their children. In the second case, when we see the bilingual setting situation, – the parents may want to be able to use their own language at home even though their children also need to communicate in the world outside their home.

When parents decide to grow up a bilingual kid they usually worry that their baby will be confused by hearing two languages around it. Antonella Sorace and Bob Ladd in their work «Rising bilingual children» [Sorace 2016] affirm that children will not be perplexed by hearing more than one language in the family. The authors say that children are incredibly sensitive to the different ways people speak. Even when they only hear one language, they learn very quickly the differences between the way men and women talk, between polite and impolite ways of talking. So it means that for children, the bilingual situation is just a matter of another difference between people.

Recent researches tell us that there are a lot of advantages to being bilingual such as more flexible way of thinking, for example. But bilingual development sometimes results in slightly slower language development than for some monolingual children. A child can say things like *Where you are?* instead of *Where are you?* in English. This is a normal developmental stage for monolingual English children, but they usually figure out that they have to say *Where are you?* by the time they're three or four.

Like adult bilinguals, bilingual children often use words of one language when speaking the other one, it's so called code-switching. But speaking to monolinguals, bilingual children are careful to use only the relevant language.

In order to make a child be successful in languages parents should not really «teach» children to speak, any more than they teach them to walk or smile. If children feel they need the language to interact with the world around them they will learn it in any way.

The hard part in upbringing a bilingual kid is making sure he or she has enough natural exposure to both languages. One language is likely to seem more important to children when that language is needed more frequently than the other one. Most of the time, one of the two languages you want them to learn will be «more important» for children, and the parents' aim is to provide them with enough opportunities to use the «less important» language. The best and the easiest way is to put children in the environment where only the «less important» language is used.

Many psychologists recommend the «one-parent-one-language» method for a bilingual family. The idea of this method is that mom always speaks her own language with the children, and dad always speaks his own language with them. This is a good basis for a successful bilingual home, but it's not the only one cause even so simple method can go wrong. First problem can be balanced. Children need to hear both languages often and in a great number of situations. In situation when parents understand the «more important» language, the children don't feel they need the «less important» one. In these cases, it is important to find some other sources and circumstances when child has to use the «less important» language. Monolingual grandparents can be very helpful. Also you should get the other language videos and story tapes.

Another problem is keeping the situation natural. If children feel that they are being forced to do something weird or embarrassing, they will probably resist it. So parents should avoid explicating rules which can be very hard to enforce and can create a negative attitude.

Also there is one more problem – exclusion. If one of the parents doesn't speak the other language the children will know that every time they say something in father's language to their father: they are excluding their mother from the conversation. This may make children reluctant to speak one of the parents' languages when both parents are present.

The other situation when the bilingual education can be violated is the arrival of a second child. Usually the first child speaks to the second the «more important» language, increasing the exposure the second child gets to that language and decreasing the sense of need of the «less important» one.

Many parents start panic when their bilingual kid begins to speak with language mixing in school. Scientists say that it is normal where everyone speaks both languages. It doesn't mean that the children will forget one language, and it doesn't mean that they can't tell the difference any more between two languages. If you scold them for speaking English it may create a negative attitude about the home language and actually make things worse. Instead, create natural situations where the children really need the home language – like calling on those monolingual grandparents again.

You can understand this kind of language mixing if you keep in mind that simple exposure is an important ingredient of children's language development. When your children were small, they were probably more exposed to your home language. Now, when they are going to school, circumstances force children use only one language for hours a day. They probably don't know the other's language word for «notebook» or «social studies» or «principal». It should be noted that in this case, the optimal way to help them is to create situations when the non-school language will be more needed and important.

There are a lot of myths associated with bilingual kids and their growing up. Sometimes they can lead to parents' discouraging from raising a bilingual child. And here are the most common myths about bilingual education, according to Roxana A. Soto, the journalist of Spanglish Baby.com [Soto2016].

The first and the most popular of them is that raising a bilingual child leads to speech delays. Some children grown up as a bilingual do taking a little longer to start talking than those who were raised in monolingual households. The delay is temporary and according to experts is not a general rule. This happens because in the past, bilingualism was considered the culprit in problems with language development.

Research indicates that bilingualism does not cause delays in either speech or language acquisition. Even if your child has already been diagnosed with some kind of speech delay, raising him bilingual won't make his speech any more delayed. Certain studies have found that children with language delays being in dual language environments gain language at the same rate as those in monolingual environments.

The second myth is that it can be too late or too early to exposure the second language to your child. Modern psychologists say it is never too late or too early to introduce your child to a second language.

Evidently learning a second language is easier for children under 10, and even easier for children under 5, compared with the much greater effort of adults.

According to experts the optimal time seems to be from birth to 3 years – exactly when a child is learning his first language so his mind is still open and flexible. The next best time for learning a second language appears to be when kids are between 4 and 7 years old, because they can still process multiple languages on parallel paths. In other words, they build a second language system alongside the first and learn to speak both languages like a native. If your child is older than 7 and you've been thinking about raising him bilingual, it's still not too late. The third best time for learning a second language is from about age 8 to puberty. After puberty, as studies show, new languages are stored in a separate area of the brain, so children have to translate or go through their native language as a path to the new language.

All in all, it is a personal choice of everyone to grow or not to grow up a bilingual child. Summing up this article we can see that raising kid in atmosphere of two languages has more pros than cons. For example, the pros are: bilingual kids, as a rule, have more flexible intellection, which leads to better studying at school and university; also it will be easier for them to learn new languages being a teenagers and even middle-aged persons. In block, all of this gives a good opportunity for learning other cultures and effortless communication during different trips or at work.

As an example of cons, here are only problems concerning creating a necessary habitat and atmosphere in a family, because not everyone can speak two languages in his everyday life or have enough time to teach their child. But parents' efforts, being spent on creating optimal conditions for growing up a bilingual child, is nothing in contrast with all goods that you can give to your kid.

References:

1. Sorace, A., Ladd, B. Bilingual Child. //Linguistic Society of America. – 02/17/2016. – URL: http://www.linguisticsociety.org/sites/default/files/Bilingual_Child.pdf
2. Soto, Roxana A. Raising a bilingual child – the top five myths // Baby Center. – 09/2016. – URL: http://www.babycenter.com/0_raising-a-bilingual-child-the-top-five-myths_10340869.bc.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА И ЕЕ ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

*Шемаева Елена Викторовна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
Педагогического института НИУ «БелГУ»,
г. Белгород, Россия*

Статья посвящена изучению когнитивного механизма метафоры. Концептуальная метафора рассматривается с точки зрения различных подходов. Механизм действия концептуальной метафоры иллюстрируется примерами лексикализации форм множественного числа английских и русских имен существительных.

Ключевые слова: метафора, интерпретация, лексикализация, множественное число имени существительного.

Концептуальная метафора, наравне с концептуальной метонимией, является одним из основных когнитивных механизмов, обеспечивающих формирование новых смыслов. Поэтому данное явление не раз оказывалось в центре внимания лингвистов-когнитологов. Результатом многочисленных исследований явились различные теории и концепции метафоры, среди которых особое место занимает теория, разработанная Дж. Лакоффом и М. Джонсоном и описанная ими в фундаментальном труде «Метафоры, которыми мы живём». По мнению авторов, «метафора пронизывает нашу повседневную жизнь, причём не только язык, но и мышление и деятельность, поскольку наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, по сути своей метафорична» [Лакофф, Джонсон 2008: 25]. При этом суть метафоры заключается в «понимании и переживании сущности одного вида в терминах сущности другого вида» [Лакофф, Джонсон 2008: 27].

Теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона получила развитие в работах многих зарубежных и отечественных учёных. В частности, А.Н. Баранов рассматривает метафоризацию как взаимодействие двух структур знаний – когнитивной структуры «источника» и когнитивной структуры «цели», в результате которого некоторые области цели структурируются по образу источника, то есть происходит «метафорическая проекция» [Баранов 2003: 75]. В таком же ракурсе метафоризация понимается М. Блэком. По его мнению, метафоризация протекает как процесс, в котором взаимодействуют два объекта или две сущности, и две операции, посредством которых осуществляется взаимодействие. Одна из этих сущностей – это тот объект, который обозначается метафорически. Вторая сущность – метафорический объект,

который соотносим с обозначаемым уже готового языкового наименования (цит. по: [Телия 1988: 186]). Результатом процесса метафоризации является появление нового знания о мире и оязыковление этого знания.

Н.А. Мишанкина, рассматривая концептуальную метафору как «базовую ментальную модель, основанную на аналогии», обращает внимание на то, что она позволяет осмыслять объекты (явления, сущности) на основе знаний о других объектах (явлениях, сущностях) и получает выражение в языке, дискурсе, тексте в виде целостной системы метафорических выражений [Мишанкина 2010: 41].

Ж.Н. Маслова анализирует метафору в контексте трёх аспектов оперирования знанием, предложенных Н.Н. Болдыревым. По её мнению, «репрезентативный аспект знания, зафиксированный в метафоре, состоит в сопряжении объектов мира на общем основании и генерировании нового смысла» [Маслова 2014: 105]. Семиотический аспект относительно метафоры заключается в том, что она восполняет недостаток слов в языке. Интерпретационный аспект оперирования знанием проявляется в «способности метафоры репрезентировать субъективное видение человека, его эмоционально-эстетический опыт» [Маслова 2014: 106].

В более широком понимании концептуальная метафора представляет собой один из механизмов интерпретации мира и знаний о мире. Применительно к проблеме лексикализации форм множественного числа имени существительного особую актуальность приобретает интерпретационный потенциал концептуальной метафоры, который, по мнению Н.Н. Болдырева, «определяется двумя ключевыми факторами: 1) природой самой концептуальной метафоры, её внутренним строением, предполагающим установление связей между разными концептами или концептуальными структурами, а также 2) спецификой интерпретации как познавательной активности человека, которая реализуется в трёх основных типах: селективная интерпретация, классифицирующая интерпретация и оценочная интерпретация» [Болдырев 2013: 20].

Рассмотрим интерпретационный потенциал концептуальной метафоры на примере когнитивной метафорической модели лексикализации «предмет – часть тела (орган) человека (животного)». Данная модель представлена английскими существительными *bag – bags, knocker – knockers, pin – pins* и русскими существительными *мешок – мешки, поршень – поршни, шарик – шарики*. Обратимся к следующим примерам:

1. *She was very nimble on her pins* [BNC].

2. *He still wasn't as steady on his pins as he wished he were, either* [COCA].

Проанализируем содержание концепта, передаваемого языковой единицей **pin**. Существительное **pin** имеет следующее словарное толкование: «a short thin piece of stiff wire with a sharp point at one end and a round head at the other, used for fastening together pieces of cloth, paper, etc.» [Hornby 1995: 875]. Данное толкование позволяет говорить о наличии таких концептуальных характеристик, как «предмет» (кусочек проволоки), «качество» (маленький, тонкий, жёсткий), «форма» (заострённый с одной стороны и закруглённый с другой), «назначение» (используемый для скрепления ткани, бумаги).

Лексикализованная форма множественного числа **pins** имеет дефиницию «legs» [Hornby 1995: 875]. Данное словарное толкование позволяет говорить о наличии в содержании концепта, передаваемого лексикализованной формой множественного числа **pins**, концептуальных характеристик «часть тела» (конечность), «качество» (нижняя, парная, тонкая), «форма» (продолговатая). Процесс формирования смысла, передаваемого лексикализованной формой множественного числа **pins**, можно условно разделить на несколько этапов.

На начальном этапе в процессе морфологической репрезентации формируется смысл «дискретная множественность», передаваемый обычной формой множественного числа существительного **pins**. Семантику данной формы определяет морфологически передаваемый концепт ЧИСЛО, в содержании которого присутствует концептуальная характеристика «множество» и концептуальные характеристики «предмет», «качество», «форма», «назначение», наследуемые от концепта, репрезентируемого исходной формой единственного числа существительного **pin**.

Далее в ходе концептуальной деривации в содержании концепта, передаваемого обычной формой множественного числа **pins** (область-источник), и концепта в пределах концептуально-тематической области ЧЕЛОВЕК (область-мишень) одновременно активизируется сходная концептуальная характеристика «форма». На следующем этапе концептуальной деривации активизировавшаяся концептуальная характеристика «форма» профилируется, попадает в фокус внимания. В результате действия когнитивного механизма метафоры производный концепт (область-мишень), передаваемый лексикализованной формой множественного числа **pins**, структурируется по подобию концепта (область-источник), передаваемого обычной формой множественного числа **pins**. Характеристика «множество» достраивает конфигурацию производного концепта, лежащего в основе семантики лексикализованной формы множественного числа существительного **pins**.

Формирование нового смысла «ноги», передаваемого лексикализованной формой множественного числа **pins**, происходит на уровне предложения-высказывания в ходе идентифицирующей интерпретации при участии контекстуального фактора. В примерах 1, 2 смысл «ноги» интерпретируется за счёт использования в качестве именной части составного именного сказуемого прилагательных соответствующей семантики *nimble* и *steady*, за которым следует предложное дополнение, выраженное предлогом *on* и существительным **pins**.

Метафорическое употребление существительного **pins** основано на переносе характеристик предмета (булавки) на часть тела человека (ноги). Действительно, если представить или схематично изобразить булавку и ноги, нельзя не заметить некоторое сходство. И ноги, и булавка имеют одинаковую форму – продолговатую, фактуру – жёсткую.

В следующих примерах значение лексикализованной формы множественного числа **шарики** формируется на основе метафорического переосмысления:

1. *Шарики в голове референта вращались с бешеной, сверхсветовой скоростью* [НКРЯ].

2. *А шарики в мозгу так и щёлкают, мысли перебивают друг друга, толкаются в голове – как не потерять себя, как не впасть в маразм, как удержат высоту, завоёванную в боях, как организовать быт, как составить такой сценарий жизни, чтобы никогда не было скучно* [НКРЯ].

Проанализируем содержание концепта, передаваемого существительным **шарик**. В словаре дана следующая дефиниция существительного **шарик**: «часть пространства, ограниченная сферой; предмет такой формы» [Ожегов 1986: 774]. Отсюда следует, что концепт, определяющий семантику формы единственного числа **шарик**, обладает такими концептуальными характеристиками, как «предмет», «форма» (круглая). Кроме того, известно, что шар или шарик, как и любой предмет круглой формы, может выполнять определённую функцию – крутиться или вращаться.

Лексикализованная форма множественного числа **шарики** имеет дефиницию «умственные способности человека» [Ожегов 1986: 774]. Данное словарное толкование позволяет говорить о наличии в содержании концепта, вербализуемого формой множественного числа **шарики**, концептуальных характеристик «способность» (возможность совершать какие-либо действия), «качество» (умственная), «принадлежность» (характерная для человека). Однако, как известно, содержание концепта, передаваемого словом, гораздо шире значения слова, зафиксированного в словаре. Умственные способности зависят от деятельности головного мозга, важнейшей функцией которого является мышление. Процесс формирования смысла, передаваемого

лексикализованной формой множественного числа **шарики**, можно условно разделить на следующие этапы.

На начальном этапе в процессе морфологической репрезентации формируется смысл «дискретная множественность», передаваемый обычной формой множественного числа существительного **шарики**. Семантику данной формы определяет морфологически передаваемый концепт ЧИСЛО, в содержании которого присутствует концептуальная характеристика «множество» и концептуальные характеристики «предмет», «форма», «функция», наследуемые от концепта, репрезентируемого исходной формой единственного числа существительного **шарик**.

Далее в ходе концептуальной деривации в содержании концепта, передаваемого обычной формой множественного числа **шарики** (область-источник), и концепта в пределах концептуально-тематической области ЧЕЛОВЕК (область-мишень) одновременно активизируется сходная концептуальная характеристика «функция». На следующем этапе концептуальной деривации активизировавшаяся концептуальная характеристика «функция» профилируется, попадает в фокус внимания. В результате действия когнитивного механизма метафоры производный концепт (область-мишень), передаваемый лексикализованной формой множественного числа **шарики**, структурируется по подобию концепта (область-источник), передаваемого обычной формой множественного числа **шарики**. Характеристика «множество» достраивает конфигурацию производного концепта, лежащего в основе семантики лексикализованной формы множественного числа существительного **шарики**. Закрепление метафорического значения в форме множественного числа **шарики**, по всей видимости, связано с восприятием головного мозга как сложного механизма, состоящего из множества деталей круглой формы (шариков, подшипников), способных крутиться или вращаться, тем самым обеспечивая мыслительную деятельность.

Формирование нового смысла «умственные способности», передаваемого лексикализованной формой множественного числа **шарики**, происходит на уровне предложения-высказывания в ходе идентифицирующей интерпретации при участии контекстуального фактора. Интерпретация смысла «умственные способности человека», передаваемого лексикализованной формой множественного числа **шарики**, в примерах 3, 4 происходит благодаря использованию постпозитивных определений *в голове* и *в мозгу*. В результате концептуальной деривации лексикализованные формы множественного числа **pins, шарики** фиксируют новый фрагмент знания о части тела или органе человека в определённой конфигурации.

Список литературы:

1. Баранов, А.Н. О типах сочетаемости метафорических моделей / А.Н. Баранов // Вопросы языкознания. – 2003. – № 2. – С. 73-94.
2. Болдырев, Н.Н. Интерпретационный потенциал концептуальной метафоры / Н.Н. Болдырев // Когнитивные исследования языка. – 2013. – Вып. XV. – С. 12-22.
3. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живём / Дж. Лакофф, М. Джонсон / под ред. А.Н. Баранова. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 256 с.
4. Маслова, Ж.Н. Поэтическая картина мира и её репрезентация в языке: монография / Ж.Н. Маслова. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2010. – 280 с.
5. Мишанкина, Н.А. Специфика метафорического моделирования научного дискурса / Н.А. Мишанкина // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2010. – № 1. – С. 37-46.
6. НКРЯ – Национальный корпус русского языка – URL: <http://www.ruscorpora.ru/search-main.html>
7. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1986. – 797 с.
8. Телия, В.Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира / В.Н. Телия // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988 – С. 173-204.
9. BNC – The British National Corpus – URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>
10. COCA – The Corpus of Contemporary American English – URL: <http://corpus.byu.edu/coca/>
11. Hornby, A. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / A. Hornby. – Oxford: Oxford University Press, 1995. – 1428 p.

Abstract. The article deals with the study of the cognitive mechanism of metaphor. Different approaches to the study of conceptual metaphor are presented. The mechanism of functioning of conceptual metaphor is illustrated with the help of lexicalized plural nouns in English and Russian.

Keywords: metaphor, interpretation, lexicalization, plural nouns.

ЗООНИМИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА ФОНЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

*Яблонская Ольга Геннадьевна,
магистр филологических наук,
аспирант кафедры белорусской и русской филологии
МГПУ им. И.П. Шамякина,
г. Мозырь, Беларусь*

В статье рассматриваются зоонимические фразеологические единицы в русскоязычных художественных текстах, основные способы их перевода с русского языка на английский. Данные фразеологизмы изучаются с точки зрения их соответствия в семантическом, структурном и функциональном плане. Уделяется внимание передаче национального компонента значения этих единиц.

Ключевые слова: зоонимические фразеологические единицы, способы перевода фразеологизмов, национальный компонент значения.

Перевод – вид человеческой деятельности, который занимает сегодня важное место в лингвистических исследованиях. Целью переводчика является создание текста на переводящем языке, максимально соответствующего оригиналу в функциональном, структурном и содержательном аспектах.

Проблемой перевода фразеологии в целом занимались такие исследователи как В.С. Виноградов [Виноградов 1997], Н.Л. Шадрин [Шадрин 1991], А.В. Федоров [Федоров 2002], В.Н. Комиссаров [Комиссаров 1990, 2002] и др. Трудности, связанные с переводом фразеологизмов, наиболее полно представлены в работах А.В. Кунина [Кунин 2005], Л.Ф. Дмитриевой, С.Е. Кунцевич, Е.А. Мартинкевич, Н.Ф. Смирновой [Дмитриева 2005]. На данный момент в лингвистических исследованиях отсутствует единый подход к вопросу перевода фразеологических единиц (ФЕ), однако большинство исследователей выделяют четыре основных способа: фразеологические эквиваленты, фразеологические аналоги, дословный перевод и описательный перевод.

Целью данного исследования является анализ особенностей перевода зоонимических фразеологических единиц (ЗФЕ) с русского языка на английский, внимание уделяется не только способам перевода, а так же роли зоонима в сохранении и передаче всех характеристик русских ЗФЕ.

Материалом исследования стали более 100 фрагментов художественных текстов русских авторов в оригинале и в переводе на английский язык, представленные в Национальном корпусе русского языка [Национальном корпусе русского языка. Параллельный корпус (английский)]. Переводные англоязычные тексты русской литературы рассматриваются как отдельные произведения, которые помогают сравнить и выявить национальные

особенности использования зоонимических фразеологизмов. Все приведенные ниже примеры взяты из этого источника.

Как считает В. Н. Комиссаров, для адекватного перевода ФЕ следует учитывать следующие присущие ей компоненты:

- 1) переносный или образный компонент значения фразеологизма;
 - 2) прямой или предметный компонент значения фразеологизма, составляющий основу образа, так называемый «образный стержень»;
 - 3) эмоциональный компонент значения фразеологизма;
 - 4) стилистический компонент значения фразеологизма;
 - 5) этническо-национальный компонент значения фразеологизма
- [Комиссаров 2002: 347].

Взяв за основу в исследуемых текстах перечисленные выше основные способы перевода ФЕ мы пришли к следующим выводам.

Фразеологические эквиваленты, в которых наблюдается полное соответствие образа и способа выражения, представлены в анализируемых текстах меньше всего. В основном они обнаруживаются у так называемых интернациональных фразеологизмов, как отмечает В. Н. Комиссаров, заимствованных обоими языками из какого-нибудь третьего языка (латинского, греческого, французского, т.д.) [Комиссаров 2002: 172]. Например:

«У нас *валамова ослица* заговорила, да как говорит-то, как говорит!» [Ф. М. Достоевский. Братья Карамазовы (ч. 2) (1930-1934)].

Balaam's ass has begun talking to us here – and how he talks! How he talks!» [Fedor Dostoevsky. The brothers Karamazov (parts 1-2) (Constance Garnett, 1912)].

Фразеологизмы данной группы эквивалентны во всех отношениях: семантическом, структурном, функциональном, все их свойства сохраняются в двух языках, национальная принадлежность не прослеживается.

Следующим по численности способом перевода является фразеологический аналог. В. Н. Комиссаров отмечает, что в случае отсутствия фразеологического эквивалента, следует подобрать фразеологизм с таким же переносным значением, основанном на ином образе, например:

«Само собой разумеется, что при такой скупости на движения Савка был *гол как сокол* и жил хуже всякого бобыля» [А. П. Чехов. Агафья (1886)].

«It need hardly to be said that with such parsimony of movement Savka was *as poor as a mouse* and lived worse than any homeless outcast» [Anton Chekhov. Agafva (Constance Garnett, 1900-1930)].

В приведенных примерах ЗФЕ совпадают по значению (бедный), структуре (сравнительный оборот) и функциям в тексте (характеризующая, резюмирующая), но отличаются образной основой, в которой заключен национальный компонент значения. В основе русского выражения лежит представление о гладкой поверхности ошкуренного бревна для тарана, используемого в древности, англоязычный образ связан с церквями, в

которых до 17 века не держали продовольствия. В переведенном фрагменте зооним *сокол* заменяется зоонимом *мышь*, такой способ перевода оправдан: национальная характеристика не столь важна, как наглядность и образность, которая сохраняется при использовании аналогичной национальной ЗФЕ, понятной англоговорящему человеку.

Большую часть аналогов русских ЗФЕ в английском языке составляют единицы, в составе которых есть зооним, меньше фразеологизмов, в которых все выражение строится на иной словесно-образной основе. Например:

«И он неодобрительно покачал головой, как бы сильно сомневаясь в том, чтоб *эта овчинка стоила выделки*» [Л. Н. Толстой. Анна Каренина (ч. 1-4) (1878)].

«And he shook his head disapprovingly, as though he had grave doubts whether *this game were worth the candle*» [Leo Tolstoy. Anna Karenina (parts 1-4) (Constance Garnett, 1911)].

Данные фразеологизмы имеют одинаковое значение (ожидаемый результат не стоит затраченных усилий и средств), структуру (простое предложение) и выполняют те же функции (оценочную, резюмирующую). Различаются образы, лежащие в основе данных единиц: образ шкуры, затраты на выделку которой не окупались, и образ свечей, стоимость которых превышала доход от какой-либо деятельности за время их сгорания. Однако, как показал анализ, наличие или отсутствие зоонима в аналоге не влияет на его роль в тексте: в целом используемые единицы равнозначны в выполняемых функциях, лишь в одном случае наблюдается несоответствие.

«Не знай... пес его знает... так себе – ничего...» [Максим Горький. Ледоход (1912-1915)].

«I scarcely know. Goodness alone knows! No, I don't know anything about him» [Maxime Gorky. The icebreaker (D. J. Hogarth, 1921)].

Русский фразеологизм характеризует говорящего как простого человека, не очень образованного, близкого к природе, к животному миру в особенности. В английском аналоге отсутствует зооним, фразеологизм выражает безличное, обобщенное отношение к предмету речи, в нем отсутствует дополнительная характеристика говорящего. Предложенный автором перевод ЗФЕ отличается от оригинала стилистически и функционально, кроме того в нем отсутствует национальный компонент, который передает всю глубину значения русского фразеологизма.

В целом, использование этого способа перевода обеспечивает достаточно высокую степень эквивалентности ФЕ в плане семантики и функций.

Следующим рассмотрим дословный перевод ФЕ. По Л. Ф. Дмитриевой такой способ может быть применен лишь в том случае, если в результате калькирования сохраняется образность выражения-оригинала и не создает

впечатления неестественности и несвойственности общепринятым нормам переводящего языка [Дмитриева 2005: 64].

«Во тьме поднялась черная фигура, бесшумно, *как рыба в воде*, поплыла к двери, исчезла» [Максим Горький. Женщина (1913)].

«Amid the darkness a black shape rises. It does so as soundlessly *as a fish in a pond*, glides to the door, and disappears» [Maxime Gorky. A Woman (D. J. Hogarth, 1921)].

При переводе ФЕ свободным словосочетанием сохраняются все ее характеристики: семантика, включающая наглядность, образность и национальный компонент значения, структура и функции. Может иметь место обобщение или конкретизация образа (как в рассмотренном примере *вода / пруд*).

Дословный перевод фразеологизмов может быть источником новых ФЕ в английском языке. Так, например, у русской поговорки *соловья баснями не кормят* есть английский аналог *fine words butter no parsnip*, однако во всех анализируемых текстах это выражение переводится дословно, что говорит о тенденции к его синонимическому использованию в английских текстах с сохранением всех функциональных характеристик. Например,

«Я заехал еще привезти тебе денег, так как *соловья баснями не кормят*» [Л.Н. Толстой. Анна Каренина (ч. 1-4)].

«I've come to bring you some money, too, for *nightingales*, we know, *can't live on fairy tales*» [Leo Tolstoy. Anna Karenina (parts 1-4) (Constance Garnett, 1911)].

Соответствия-кальки являются самыми распространенными в изучаемых текстах.

Следующий способ перевода – описательный. Л. Ф. Дмитриева, С. Е. Кунцевич, Е. А. Мартинкевич, Н. Ф. Смирнова утверждают, что в целях, объяснения смысла фразеологической единицы, которая не имеет в языке ни аналога, ни эквивалента и не подлежит дословному переводу, переводчику необходимо прибегнуть к описательному переводу [Дмитриева 2005]. Например:

«Святая Русь – страна деревянная, нищая и ... опасная, страна тщеславных нищих в высших слоях своих, а в огромном большинстве живет *в избушках на курьих ножках*» [Ф. М. Достоевский. Бесы (1872)].

«Holy Russia is a country of wood, of poverty... and of danger, the country of ambitious beggars in its upper classes, while the immense majority live *in poky little huts*» [Fedor Dostoevsky. The Possessed, or The Devils (Constance Garnett, 1913)].

Выражение *избушка на курьих ножках* знакомо русскоговорящему человеку с детства из народных сказок, однако в английском языке нет ни эквивалента, ни аналога, да и дословный перевод, скорее всего, будет непонятен читателю и не выполнит свою описательную функцию, поэтому

оптимальным способом передачи мысли, содержащейся в ФЕ, в данном фрагменте является именно описательный перевод.

В следующем примере при переводе ЗФЕ также распадается на уровне лексики, в тексте сохраняется только идея. Важную роль здесь играет интонация, которая помогает сохранить эмоциональность и раздраженность говорящего:

«Не будьте божьей коровой» [И. А. Ильф, Е. П. Петров. Двенадцать стульев (1927)].

«Don't be naive!» [Ilya Ilf, Evgeny Petrov. The Twelve Chairs (John Richardson, 1961)].

Рассмотрим еще один пример.

«Но у местечковых обывателей какой-то собачий нюх» [Н. А. Островский. Как закалялась сталь (ч. 2) (1930-1934)].

«But such news had a way of getting round, especially among the local shopkeepers» [Nikolai Ostrovsky. How the Steel was Tempered (pt 2) (R. Prokofieva. 1952)].

Автор использует описательный метод перевода, при котором исчезает дополнительная подтекстовая информация, выраженная ЗФЕ в русскоязычном оригинальном тексте (отрицательная гиперболизированная характеристика людей).

В некоторых фразеологизмах важен образ зоонима, который является ядром семантики всего выражения с четко выраженным национальным компонентом значения. Такие единицы переводятся дословно или описательно и выполняют все функции фразеологизма. Зооним, например, может обладать характеристикой, принижающей социальный статус человека:

«Да говори нам, что делается, собачий сын!» [Н. В. Гоголь. Тарас Бульба (1842)].

«Tell us what it is, you son of a dog!» [Nikolay Gogol. Taras Bulba (Isabel F. Hargood. 1886)].

Рассмотрим еще несколько примеров.

«Начинаю думать, что он просто хотел мне *свинью подложить*: этим ограничивается его понятие о скотоводстве» [В. В. Набоков. Событие (1923)].

«I'm beginning to think he deliberately *behaved like a pig* toward me: and that's as far as his knowledge of pig-raising goes» [Vladimir Nabokov. The event (Dmitri Nabokov, 1984)].

Образ свиньи содержит отрицательную коннотацию и ассоциируется с подлым, непристойным поведением, что одинаково ярко находит выражение в русском фразеологизме и английском сравнительном обороте.

«У меня душа *волком воет!*...» [Максим Горький. Мать (1906)].

«My heart is so – it seems to me as if *wolves were howling* there!» [Maxime Gorky. Mother (D. J. Hogarth, 1921)].

Описательный перевод строится на образе волка, чей вой ассоциируется с плачем, сожалением, грустью.

«К вам моего повесу... *‘держать в ежовых рукавицах’*» [А. С. Пушкин. Капитанская дочка (1836)].

«I send you my son. *Hold him with porcupine gloves*» [Alexander Pushkin. Marie: a Story of Russian Love (Marie H. Zielinska, 1877)].

В этом фрагменте образ дикобраза используется вместо образа ежа, т. е. в дословном переводе происходит лексическая замена. Идея выражения сохраняется благодаря схожести внешних характеристик этих животных, но национальный компонент значения исчезает.

Из всего сказанного следует, что зоонимические фразеологические единицы влияют на восприятие и понимание художественного произведения или его фрагмента и являются одним из способов формирования подтекстовой информации. В их основе находится образно-условная мотивированность, которая является отражением мировидения и мировосприятия народа.

В результате проведенной работы были выявлены основные способы актуализации семантики и функций зоонимических фразеологизмов при их переводе с русского на английский язык. Так наиболее распространенным способом передачи ЗФЕ является дословный перевод (46,7%), с одинаковой частотой представлены фразеологические аналоги и описательный перевод (по 19,3% каждый), меньше всего фразеологических эквивалентов (14,7%).

Большинство зоонимических фразеологизмов имеют давнее происхождение, их возникновение связано с историей народа, поэтому при использовании аналога теряется национальный компонент значения, при использовании дословного и описательного перевода ФЕ распадаются, но их образность, идейность и национально-стилистическая составляющая сохраняются. Функциональная тождественность наблюдается практически у всех фразеологизмов при использовании рассмотренных способов перевода. В ходе работы были также выявлены такие средства передачи эмоционально-стилистической информации как эпитеты, метафоры, сравнения и эмоционально окрашенная лексика. В англоязычных текстах производились лексические трансформации русских фразеологизмов (добавление, опущение, замена с целью конкретизации или генерализации значения) и структурные изменения в соответствии со строем переводящего языка.

В заключение можно сказать, что для каждого языка характерен свой фразеологический фонд. Специфичность восприятия окружающей действительности разными народами особенно ярко проявляется во фразеологических единицах с компонентом-зоонимом. Для того чтобы перевести фразеологизм, сохранив его концептуальное значение и функциональность необходимо знать особенности как русского так и английского языков, а также историю этих народов.

Список литературы:

1. Виноградов, В.В. Основные понятия фразеологии как лингвистической дисциплины / В.В. Виноградов // Лексикология и лексикография: избранные труды. – М.: «Наука», 1997. – 312 с.
2. Дмитриева, Л.Ф. Английский для студентов. Курс перевода / Л.Ф. Дмитриева, С.Е. Кунцевич, Е.А. Мартинкевич [и др.]. – Ростов н/Д, 2005. – 304 с.
3. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение: учебное пособие / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.
4. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак-тов иностр. яз. / В.Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
5. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского / А.В. Кунин. – Дубна: Феникс, 2005. – 488 с.
6. Национальный корпус русского языка. Параллельный корпус (английский) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://search.ruscorpora.ru> – Дата обращения: 22.09.2016.
7. Федоров, А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): учеб. пособие для институтов и факультетов иностр. языков. – 5-е изд. – М.: ООО «Издательский Дом "ФИЛОЛОГИЯ ТРИ"», 2002. – 416 с.
8. Шадрин, Н.Л. Перевод фразеологических единиц и сопоставительная стилистика / Н.Л. Шадрин; под ред. Ю.М. Скребнева. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 1991. – 218 с.

Abstract. This article is focused on zoonimic phraseological units in Russian literary texts; ways of their translation into English are analyzed. These units are studied from semantic, structural and functional aspects. National component of phraseological meaning is analyzed.

Keywords: zoonimic phraseological units, ways of translation, national component of phraseological meaning.

Часть II
ПРИКЛАДНАЯ ЛИНГВИСТИКА

**ТЕХНИЧЕСКИЙ ПЕРЕВОД КАК ВИД ЯЗЫКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*Акинишина Инна Брониславовна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков;
Мирошниченко Лариса Николаевна,
старший преподаватель кафедры иностранных языков
Педагогического института НИУ «БелГУ»,
г. Белгород, Россия*

Статья посвящена актуальной проблеме использования технического перевода в высшей школе в процессе подготовки специалистов. Дается характеристика специфики научно-технического текста, определяются требования к техническому переводу и переводчику технических текстов, представлены рабочие источники и порядок пользования ими при переводе технических текстов.

Ключевые слова: научно-технический текст, иностранный язык, высшая школа.

Научно-техническое развитие общества сопровождается интенсивным развитием научно-технической информации. По мере увеличения объема поступающей из-за рубежа научно-технической литературы повышается роль технического перевода как средства, обеспечивающего возможность обмена специальной технической информацией.

С дифференциацией дисциплины «Иностранный язык» технический перевод приобрел статус самостоятельной дисциплины. В соответствии с этим в вузах на неязыковых факультетах технических специальностей дисциплина «Технический перевод» вводится в образовательную программу, в результате меняется содержание дисциплины и методика ее преподавания. Это связано с общеевропейскими рекомендациями по языковой подготовке и, соответственно, с новыми подходами к самой проблеме освоения языка. Кроме того, использование ресурсов Интернет, информационных и коммуникационных технологий во многом определяет новое содержание языковой подготовки.

Использование иностранного языка «как особого языкового инструмента для более глубокого профессионального освоения дисциплин по специальности, доступа к оригинальным источникам научно-технической информации, постоянного совершенствования в профессиональном плане является уже жизненно необходимой потребностью» [Клягин 2007: 238].

Поэтому приступая к реализации учебной программы дисциплины «Технический перевод», следует учитывать некоторые особенности, которые были определены нами в результате исследования научно-педагогической и методической литературы.

Специфика научно-технического текста. Научно-технический текст можно легко узнать по насыщенности текста терминами, лексическими конструкциями, аббревиатурами и так далее. Перевод научно-технической литературы возможен только высококвалифицированными техническими специалистами, хорошо знающими предметную область и ее специфическую терминологию, а также в профессиональной мере владеющими иностранным языком, умеющими четко излагать свои мысли на языке научного перевода.

Научным переводом называется перевод текстов специальных отраслей знаний и назначения сфер деятельности человека, например, в сфере экономики, экологии, материаловедения и т.д.

Научно-технический перевод – это особый вид речевой деятельности, где основное внимание уделяется адекватности перевода, что невозможно без правильного перевода терминологических понятий и знания грамматических структур, стилистических особенностей текстов.

Как правило, под техническим переводом в широком смысле подразумевают перевод научных статей, инструкций, технических паспортов, аннотаций и иных подобных документов.

В более узком смысле к понятию технический перевод относятся тексты инженерно-технического характера, связанные с такими областями знаний как физика, химия, медицина, математика, механика, вычислительная техника, автомобилестроение и т.д.

Для того чтобы технический перевод с немецкого языка был максимально качественным, студенту необходимо оперировать терминологией. Это позволит получить максимально достоверную информацию и эффективно использовать переведенную документацию.

Сложности технического перевода. Например, в технических текстах часто не расшифровываются и не переводятся аббревиатуры. Во многих областях используются англоязычные термины или, например, транслит вместо перевода. Это своего рода технический жаргон, понятный любому специалисту данной отрасли.

Но главная сложность технических переводов заключается в том, что студенту недостаточно хорошего знания терминологии, чтобы сделать качественный технический перевод с немецкого языка, необходимо понимать суть процессов, которые описаны в тексте.

Так, если речь идет о внутреннем устройстве автомобиля, то нужно понимать, как работают узлы и механизмы автомобиля. А если переводится документация к программному обеспечению, то необходимо хорошо представлять себе, как работают подобные программы.

Техническая документация. Особо следует выделить перевод технической документации, которая имеет свои специфические особенности и является своего рода индикатором, позволяющим в суммированном виде показать знания по ряду областей одновременно.

В процессе обучения приходится постигать, казалось бы, прописные истины: такие как сочетаемость специальной терминологии, например, зубилом рубят металл – Man schneidet Metall mit einem Meißel, а не откалывают или крошат.

Столкнувшись с подобными трудностями, студенты часто теряют интерес к данному предмету. И очень важно, чтобы преподаватель в ходе занятий смог пробудить и постоянно поддерживать интерес к изучению данного аспекта перевода. Это можно делать, придавая некоторым занятиям практическую направленность. Например, знания по устройству кузова автомобиля будут очень полезны, если придется покупать подержанный автомобиль, когда требуется проверить и убедиться в техническом состоянии приобретаемого товара.

На занятиях студенты получают не только навыки по письменному и устному переводу технических материалов, но и на практике реализуют полученные знания по теории перевода, знакомятся с новыми областями науки и техники, постигают лингвистические особенности технических документов. Перевод технических материалов характеризуется лаконичностью, краткостью, отсутствием развернутых объяснений.

Техническая локализация документов оправданно считается одним из самых сложных и одновременно наиболее распространенным видом перевода. Высокий спрос на техническую локализацию документов и инструкций обусловлен интеграцией России в мировую экономику, расширением внешнеторговых связей российских компаний.

Наиболее часто в практике встречаются следующие разновидности технической локализации документов:

- инструкции по эксплуатации бытовой техники и электроники;
- техническая документация (инструкции) на торговое и промышленное оборудование;
- научная и техническая литература;
- ГОСТ, СНИП, а также требования международных стандартов (DIN, ISO, GMP и т.д.);
- спецификация, протоколы испытаний, сертификаты;
- чертежи, технологические и электрические схемы и другие.

Требования к техническому переводу. Технический перевод – это средство организации межъязыкового взаимодействия специалистов разных стран. С помощью него осуществляется распространение знаний, люди получают возможность работать совместно над какими-либо проектами, могут использовать плоды реализации прогрессивных идей.

Научно-технический перевод – одна из незаменимых составляющих научно-технического прогресса. Если смотреть на профессиональный перевод с точки зрения повседневной жизни, то он необходим для обеспечения правильного использования бытовой, офисной и других видов техники.

Требования к научно-техническому переводу. Стиливым основанием здесь выступает формально-логический стиль, основными характеристиками которого являются точность, безэмоциональность и неличный характер изложения. Эти основополагающие черты определяют следующие требования, предъявляемые к научно-техническому переводу текстов:

- соответствие функционально-стилистических черт конечного продукта таким чертам в оригинале, а также учет ситуации восприятия документа (цели обращения к тексту, уровень знаний целевой аудитории и т.п.);
- общее соответствие лексико-фразеологических и синтаксических особенностей речевой практике страны изучаемого языка;
- уместное использование общепринятой терминологии;
- использование единиц измерения, применяющихся в стране изучаемого языка;
- соответствие оформления документа стандарту, принятому в стране назначения.

Требования к переводчику технических текстов:

- владение языком оригинала, знанием его лексико-грамматических особенностей в сопоставлении с родным языком в пределах изучаемых тем;
- знание основ теории и приемов переводческой техники и умение пользоваться ими;
- четкое представление о характере функционального стиля, как в языке подлинника, так и в родном языке;
- отраслевые знания, владение предметом, о котором говорится в оригинальном тексте;
- знакомство с принятыми условными обозначениями, сокращениями, системами мер и весов и прочими элементами технического текста в обоих языках;
- знание терминологии конкретной технической области и ее правильное употребление;
- умение пользоваться рабочими источниками информации.

Рабочие источники информации и порядок пользования ими при переводе. Все источники информации делятся на общие и специальные. Общие источники информации подразделяются на словари общего назначения и общие энциклопедии. Общие словари могут быть двуязычными (многоязычными) и одноязычными (толковые словари, словари иностранных слов, словари антонимов и синонимов, орфографические словари и др.).

Специальные источники информации включают отраслевые (специальные) словари, специализированные энциклопедии, справочники по различным отраслям науки и техники.

Отраслевые словари, в свою очередь, подразделяются на двуязычные (многоязычные), включающие политехнические, отраслевые и вспомогательные (например, словари сокращений), а также одноязычные (например, «Новый политехнический словарь». М.: Большая российская энциклопедия, 2000) [Дронова 2012].

Одним из требований, предъявляемых к переводчику технической литературы, является умение пользоваться рабочими источниками информации. Переводчик должен иметь в своем распоряжении определенную сумму специальных знаний, позволяющих в процессе перевода совершить переход из области старого, уже известного, в область нового, неизвестного, составляющего основное содержание оригинала.

Для правильного понимания оригинала и грамотного воспроизведения его в процессе перевода нужно уметь быстро находить и практически использовать необходимые специальные сведения из различных областей науки и техники.

Таким образом, учитывая вышеизложенные особенности по работе с научно-технической литературой, студенты смогут осознанно совершенствовать навыки технического перевода иностранной литературы, а также расширить знания по специальности.

Список литературы:

1. Английский язык в области компьютерной техники и технологий / Л.В. Квасова, С.Л. Подвальный, О.Е. Сафонова, 2012. – Режим доступа: <http://x-uni.com//angliyskiy-yazyk/knigi/angliiskii-yazyk-v-oblasti-komputernoj-tehniki-i-tehnologii-kvasova-l-v-podvalnii-s-l-safonova-o-e-2012> (дата обращения 24.03.2016).

2. Дронова, Л.Т. Методическое пособие «Основы технического перевода» для студентов 2-4 курсов, 2012. – Режим доступа: www.stavstroytex.pf/1docum/ (дата обращения 24.03.2016).

3. Клягин, Г.С. Обучать на иностранном языке?! // Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі: Тези доп. наук. конф. м. Одеса, 19-21 2007 р. – О.: Наука і техніка, 2007. – С. 226-241.

Abstract. The article is devoted to the urgent problem of doing technical translation in higher education institution in the process of specialists training. The authors give the characteristics of some specific features of the scientific and technical text, and define the technical translation and technical texts translator requirements. The article presents the sources and the rules of using them while translating technical texts.

Keywords: scientific and technical texts, foreign language, higher education institution.

В ПОИСКАХ МОТИВАЦИИ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Акиншина Инна Брониславовна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
Педагогического института НИУ «БелГУ»;
Ушанкова Нина Алексеевна,
преподаватель иностранных языков
ОГАПОУ «Белгородский машиностроительный техникум»,
г. Белгород, Россия*

В статье рассматривается проблема повышения мотивации изучения иностранного языка в неязыковых вузах и на неязыковых факультетах. В качестве повышения мотивации изучения иностранного языка предлагаются нетрадиционные занятия. Среди большинства нетрадиционных занятий отмечается видеозанятие.

Ключевые слова: мотивация, иностранный язык, нетрадиционные занятия.

Обучение иностранному языку в образовательных учреждениях рассматривается как обязательный компонент профессиональной подготовки специалиста любого профиля, а владение иностранным языком – как один из показателей степени общей образованности современного человека. Обучение иностранному языку носит многоцелевой характер и преследует реализацию практических, образовательных, развивающих и воспитательных целей [Программа курса иностранного языка 2004].

Практическая или коммуникативная цель заключается в формировании у обучающихся способности и готовности к межкультурной коммуникации. Общеобразовательная цель призваны заложить основы межкультурного общения и инструмента познания культуры. Воспитательная цель состоит в воспитании у обучающихся оценочно-эмоционального отношения к миру, положительного отношения к иностранному языку, к культуре народа, говорящего на этом языке. Развивающая цель предполагает учет личностных потребностей, намечает пути формирования и развития мотивационной и эмоциональной сфер личности обучающихся, ценностных ориентиров, а также умений самосовершенствования в иностранном языке [Программа курса иностранного языка 2004].

И, тем не менее, несмотря на необходимость знания специалистами разных профилей иностранного языка и на его значимость, выпускники неязыковых вузов и факультетов недостаточно хорошо им владеют. Одной из основных причин является низкая мотивация изучения иностранного языка.

Поэтому вопросам повышения мотивации, сохранения и развития у студентов интереса к предмету «иностранный язык» уделяется большое внимание, как в психологии, так и в методике обучения этому предмету.

По мнению многих исследователей, причинами низкой мотивации изучения иностранного языка являются: низкий уровень владения

иностранном языке выпускника школы, будущего студента; отсутствие адекватных методик, способствующих положительной динамике мотивации изучения иностранного языка у студентов; недостаточное научно-методическое обеспечение процесса преподавания [Касаткина 2003].

Поэтому формирование мотивации ставится в зависимость от академической успешности; интереса к иностранному языку, удовлетворения коммуникативной потребности обучающихся; способностей к иностранному языку; содержания сообщаемой информации на иностранном языке; взаимоотношений учителя и учащихся, личностных особенностей обучаемых; взаимоотношений в учебной группе, профессиональной направленности учебной деятельности [Емельянова 1997].

Нельзя не согласиться с мнением Е.Н. Васильевой, которая подчеркивает, что формирование положительной мотивации должно рассматриваться преподавателем как специальная задача. Как правило, мотивы связаны с познавательными интересами обучающихся, потребностью в овладении новыми знаниями, навыками, умениями. Но первая, и естественная потребность изучающих иностранный язык – коммуникативность. Для организации благоприятного климата, ориентирующего обучающихся на коммуникацию, необходимо выбирать такие формы занятий, которые будут стимулировать деятельность студентов [Васильева 2012].

Анализ методической литературы педагогов (Е.С. Полат, Е.И. Пассов и др.) и опыта преподавателей иностранного языка показывает, что на современном этапе разработано большое количество нетрадиционных форм проведения занятий, которые и способствуют поддержанию интереса обучающихся к предмету и повышают мотивацию учения.

Поэтому нетрадиционные формы проведения занятий призваны повысить эффективность деятельности обучающихся.

Использование социокультурного компонента на нетрадиционных занятиях также будет способствовать повышению мотивации изучения иностранного языка как основы многокультурного образования.

Следует отметить, что преподаватель должен постоянно находиться в творческом поиске, цель которого – найти новые формы и приемы, позволяющие слить в единый процесс работу по образованию, развитию и воспитанию обучающихся на всех этапах обучения. Преподавателю необходимо реализовать концепцию, которая предполагает необходимость обеспечения обучающихся прочными знаниями материала программы с одновременным осуществлением разноаспектного развития и формирования личности каждого обучаемого – с учетом его индивидуальных способностей и возможностей.

Пути и способы реализации этих принципов должны быть в значимой степени творческими, нетрадиционными и в то же время эффективными.

Как показывает опыт, *нетрадиционные занятия позволяют:*

– стимулировать интерес обучающихся к изучению иностранного языка;

– способствовать развитию познавательного и коммуникативного интереса;

- развить стремление к самостоятельной работе по овладению иностранным языком, как на занятиях, так и после;
- дифференцировать обучение и служит одним для ликвидации пробелов в знаниях, а другим для расширения своих знаний;
- способствовать более глубокому и осознанному восприятию нового материала;
- формировать навык интегрированного применения знаний иностранного языка и других предметов.

Высоко эффективными, по нашему мнению, реализующими нетрадиционные формы обучения, развития и воспитания обучающихся являются: метод проектов, видео-занятие; занятие-игра; занятие-экскурсия; занятие-презентация; занятие-путешествие; занятие-праздник; занятие-мюзикл; занятие-спектакль; занятие-интервью; интегрированное занятие; билингвальные мероприятия.

В качестве примера можно привести ряд проведенных мероприятий: занятие – праздник “Love makes the world go round”; занятие – КВН “What do you know about the USA?”; занятие – игра « Слабое звено» на английском языке; занятие – экскурсия «Знакомая и незнакомая Англия»; занятие – игра «Поле чудес» по англоговорящим странам». Как правило, такие уроки проводятся с приглашением коллег, молодых специалистов.

Наибольшей популярностью среди преподавателей пользуются видеозанятия. Применение видео на занятиях рассматривается нами как способ повышения мотивации изучения иностранного языка. Видеофильмы позволяют студентам увидеть своими глазами то, о чем говорится в учебниках.

Видеофильмы, видеосериалы или видеофрагменты используются с целью интенсификации учебного процесса и придания занятиям коммуникативной направленности.

Цель таких занятий – сообщение достоверной информации о стране изучаемого языка, проведение сравнения с собственной страной. Кроме того, такая форма обучения дает возможность студентам на основе полученных сведений высказать свое мнение и принять участие в дискуссии.

На современном этапе методика использования видео на занятиях по иностранному языку широко представлена в научно-методической литературе (О.И. Барменкова, Ю.И. Верисокин и др.). Они полагают, что использование видеоматериалов во время занятий является процессом овладения языком через познание иноязычной культуры и развитие мотивационной речевой деятельности студентов. При этом развивается два вида мотивации: личная мотивация, когда фильм или клип интересны сами по себе, и мотивация достигается тем, что студенту будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это развивает желание к дальнейшему совершенствованию языка. Поэтому стоит стремиться к тому, чтобы студенты получали удовлетворение от просмотра именно через понимание языка, а не только через интересный и занимательный сюжет [Барменкова 1993]. Следовательно, все зависит от преподавателя, т.е. как он смоделирует условно-речевую ситуацию, направленную на коммуникацию.

Подводя итог, следует отметить, что нетрадиционный урок – органичное сочетание образования, развития и воспитания. Нетрадиционные уроки нравятся обучающимся, т.к. они творческие и необычные, а самое главное – эффективные. Но не следует слишком часто проводить нетрадиционные занятия, т.к. они станут традиционными и уровень эффективности снизится.

Их главным достоинством является развитие и совершенствование социокультурной компетенции обучающихся, расширение по сравнению с базовым уровнем знаний о культурном наследии стран изучаемого языка.

Достаточно высок развивающий и воспитывающий потенциал нетрадиционных форм организации учебной деятельности обучающихся.

Нетрадиционные формы проведения уроков дают возможность не только поднять интерес учащихся к изучаемому предмету, но и развивать их творческую самостоятельность, обучать работе с различными источниками знаний.

Список литературы:

1. Барменкова, О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи / О.И. Барменкова // Иностранные языки в школе. – 1993 – № 3. – С. 20-25.
2. Васильева, Е.Н. Использование нетрадиционных форм и приемов в высшей школе для повышения мотивации к изучению иностранного языка // Молодой ученый. – 2012. – № 1. Т. 2. – С. 67-70.
3. Верисокин, Ю.И. Видеофильм как средство повышения мотивации школьников при обучении иностранному языку // ИЯШ. – 2003. – № 5. – С. 31-34.
4. Емельянова, Н.А. Формирование оптимальной мотивации овладения иностранным языком студентами неязыковых вузов: дис. ... канд. псих. наук (19.00.07) / Н.А. Емельянова. – Нижний Новгород, 1997. – 229 с.
5. Касаткина, Н.Н. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей: дис. ... канд. пед. наук (13.00.08) / Н.Н. Касаткина, 2003. – 210 с.
6. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988.
7. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 2. – С. 3-10.
8. Программа курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей [Электрон. ресурс], 2004. – Режим доступа: http://itfest.pomorsu.ru/pomorsu.ru/www.pomorsu.ru/_doc/sin/prog.pdf (дата обращения 17.09.2016).

Abstract. The article deals with the problem of increasing the motivation students to learn a foreign language in non-language high schools and language faculties. Non-traditional lessons are offered as an increasing motivation to learn a foreign language. Among the most non-traditional lessons video lessons are celebrated.

Keywords: Motivation, foreign language, non-traditional lessons.

К ВОПРОСУ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Годовникова Мария Михайловна,
учитель английского языка
МБОУ – лицей № 32,
г. Белгород, Россия*

На сегодняшний день учитель часто сталкивается с различным отношением учащихся к иностранным языкам, и зачастую отмечает для себя тот факт, что немотивированный ученик просто не желает учиться. Чтобы помочь такой категории детей, учитель должен задаваться вопросом относительно его преподавательской деятельности, насколько его методы и подходы являются эффективными и действенными, а так же соответствующими нуждам обучающихся. Само собой разумеющимся является факт, что способность мотивировать учащихся является ключевым навыком учителя.

Ключевые слова: повышение мотивация, обучение английскому языку, младшие школьники, учащиеся среднего звена.

Главной целью образования на сегодняшний день является процесс развития личности ученика, который умеет самостоятельно ориентироваться в огромном информационном потоке, может самостоятельно найти правильные способы решений различных проблем, сам ставить учебные цели, проектирует пути их реализации, контролирует и оценивает свои достижения. Школа является учреждением, где формируются с первого класса навыки самообразования и самовоспитания.

Учитель часто сталкивается с различным отношением учащихся к иностранным языкам, и зачастую отмечает для себя тот факт, что немотивированный ученик просто не желает учиться. Для одного ученика процесс изучения языка является важным, многозначительным, он мотивирован к изучению языка (хотя мотивы могут быть различными: самоактуализация, мотивация высоких достижений, ориентация на цель, уход от неудач и поражений). Для другого учащегося, язык – это тяжелая ноша, которую он вынужден нести, и он не всегда даже скрывает свою скуку, зевает и просто ждет конца урока. Каждый учитель оказывается в подобной ситуацией и зачастую готов обвинить ученика в неверном поведении или его неспособности изучать иностранные языки. Но данная ситуация может быть воспринята учителем по-другому, если он задастся вопросом относительно его преподавательской деятельности, насколько его методы и подходы являются эффективными и действенными, а также соответствующими нуждам обучающихся. Само собой разумеющимся является факт, что способность мотивировать учащихся является ключевым навыком учителя.

Авторитет родителей, учителя, оценки, интерес к предмету, желание получить высшее образование, стремление расширить кругозор – все это может выступить мощным мотиватором для ученика в его стремлении изучать иностранный язык. Однако в начальной школе ученик слабо

представляет, для чего он учится - чаще всего для родителей, учителя, чтобы получать хорошие оценки. Все это создаёт трудности в научении осознанного овладения знаниями. Но с другой стороны, остаётся мощный стимул – оценка.

К окончанию начального звена следует сформировать у учащихся тот самый начальный учебно-познавательный мотив – когда их интересуют не только новые знания, но также ученики заинтересованы в добывании новой полезной информации самостоятельно.

Важными условиями перехода в среднюю школу являются потребность во взрослости, активность, потребность в самовыражении, стремление осознать себя как личность, демонстрация самостоятельности, самоутверждение.

Также существуют и негативные стороны данного возраста – неумение оценивать себя и окружающих, проявление конфликтности, внешнее безразличие к мнению учителя, отсутствие понимания важности обучения и последующее возможности использования в будущем полученных знаний. Ребёнок находится в ситуации выбора между двумя социальными ролями «хорошего ученика» и «хорошего товарища». В начальном звене учитель формирует самооценку у учащегося на основе результатов учёбы, в среднем и старшем звене учитываются неучебные характеристики, качества, проявляющиеся в общении. Возрастает недовольство собой, возникает негативная самооценка, она распространяется и на учебную деятельность. Мотивация и потребность в новых знаниях, интерес к учебному процессу постепенно падают. Подростку становится скучно и не интересно на уроках, важность общения со сверстниками становится для него первостепенным. С безразличием следует бороться, потому что это может стать главной проблемой в развитии личности ребенка и стать причиной его не успешности не только в учебной деятельности, но и в личностном положительном развитии. С помощью различных видов положительной мотивации можно привлечь и заинтересовать проблемных учащихся учебным процессом, сделать методы и подходы учителя наиболее эффективными и действенными, а так же соответствующими нуждам учащимся.

Мотивация – это внутренняя психологическая характеристика личности, которая находит выражение во внешних проявлениях, в отношении человека к окружающему миру, различным видам деятельности [Зайцева 2003]. Формирование мотивации – это не «перекладывание» учителем в голову ученика готовых, задаваемых мотивов и целей обучения. На практике формирование мотивов учения – это создание особых условий, при которых появляются внутренние побуждения (мотивы, цели, эмоции) к обучению; осознание их учащимися и дальнейшему саморазвитию их мотивационной сферы. Учитель при этом не просто сторонний наблюдатель за процессом развития мотивационной сферы учащихся, он стимулирует ее развитие с помощью различных психологически продуманных приемов.

Исследователями выделяются **пять типов мотивации**:

1. *Целевая мотивация* – хорошо усваивается то, что нужно для этой деятельности, на что она направлена и с помощью чего осуществляется. Ученики должны четко понимать, зачем им нужен английский язык и почему

они его изучают. По программе изучается много разных тем, которые близки подросткам, но если урок это всего лишь 45 минут на выполнения заданий по программе, без объяснения целей, то это время будет потрачено впустую.

2. *Мотивация успеха* – если предмет «удается», то его изучают с удвоенным интересом. Мотивация в изучении иностранных языков значительно возрастает, если перспективы использования знаний реализуются не только на уроке, но и во внеклассной деятельности. Следует отметить, что поощрение слабых учащихся положительными оценками также является очень хорошей мотивацией. Нельзя забывать, что английский язык по сложности стоит рядом с такими предметами, как математика и русский язык. Поэтому изучение иностранного языка даже с базовым уровнем довольно с трудом дается школьникам, которые испытывают трудности в других предметах. Очень важно замечать и оценивать старания таких детей, стимулировать их стремления в учении хорошими оценками. Дополнительные творческие задания для сильных ребят также будут стимулировать их учебную деятельность, ведь зачастую учителя отмечают, что тем детям, которым удается все на уроке, становится скучно и у них появляется нежелание что-либо делать на уроке. Также, сильные ребята могут выступать верными помощниками учителя на уроке, что очень нравится ученикам, ведь таким образом они осознают значимость и важность своей деятельности.

3. *Страноведческая мотивация* – язык быстро реагирует на все социальные изменения в жизни той или иной страны. В нем находят отражения нравы и обычаи страны. Все это имеет огромную ценность для понимания социальной природы языка. Сейчас очень многие путешествуют, поэтому если дать возможность ученикам рассказать о своем путешествии, поделиться своими впечатлениями о культуре и особенностях разных стран на английском языке, то это поможет сделать урок ярким и интересным. Изучение иностранных языков способствует развитию глобализации, помогает знакомиться с разной культурой и обмениваться информацией. Когда ученик видит себя частью всего, что происходит в мире, он ощущает себя взрослым и у него появляется сильное желание участвовать в процессе, потому что ему есть что рассказать и показать.

4. *Эстетическая мотивация* помогает превращать изучение языка в удовольствие. Под данной мотивацией подразумевается то, что можно обсуждать различные темы, интересующие подростков, например кино, музыка, литература.

5. *Инструментальная мотивация* учитывает темперамент обучающихся и дает возможность каждому ученику выразить себя в любимом виде работ [Искрин 2004].

Очень важно пробудить интерес к изучению английского языка с первых лет обучения. Поэтому мы придаём большое значение использованию информационных и коммуникационных технологий как средству повышения мотивации к изучению английского языка. Так, первоклассникам в рамках внеурочной работы можно показывать специальные обучающие мультфильмы на иностранном языке. Таким образом, дети наблюдают за персонажами, им не нужно переводить слова на русский язык, так как все иностранные слова демонстрируются в виде

предметов и действий на экране. К тому же, дети воспринимают правильную аутентичную английскую речь, главным образом улавливают интонацию, что очень важно само по себе. После просмотра такого мультфильма обсуждение ведется веселее и интереснее обычного, это указывает на то, что детям не скучно, и они восприняли материал без каких-либо сложностей. Можно также использовать игрушки – персонажи мультфильма, чтобы помочь детям запомнить, как зовут героев, какие они по характеру, дать возможность каждому попробовать стать на его место, то есть говорить как герой, с той же интонацией и в той же манере и в определенной ситуации. Для первого класса, когда основной целью является пропедевтика иностранного языка, очень хорош мультфильм GOGO's Adventures, главным героем которого является дракончик Гого.

По большому счету, компьютерные технологии превращают учебный процесс в игру. Для учащихся начальных классов игра необходима, поэтому существует огромное количество обучающих и развивающих компьютерных игр, как, например, *masmillan*. Такие игры предназначены для начинающих, они включают в себя основы грамматики, необходимую лексику, учат сложным вещам, например как ориентироваться на местности или как правильно называть время, способствуют развитию абстрактного мышления. Примечательно то, что в них может играть как один, так и несколько человек, то есть можно использовать для работы с классом.

Хотелось бы отметить, что не только мультфильмы и игры интересны и полезны в процессе обучения английскому языку. Различного рода компьютерные презентации также позволяют повысить мотивацию учащихся к обучению. Можно использовать в презентациях различные картинки и анимации, это сделает процесс усвоения менее утомительным. К примеру, использование презентаций при работе с учебником, текстами помогает сэкономить время и сделать урок живей и энергичней. Несомненно, существуют и другие возможности использования ИКТ, и мы их исследуем.

Список литературы:

1. Зайцева, М.В. Мотивация и некоторые пути её повышения / М.В. Зайцева. – М.: ИД «Первое сентября», 2003. – С. 23.
2. Искрин, С.А. Моделирование ситуаций общения в процессе обучения иностранному языку / С.А. Искрин // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 95.

Abstract. Today, the teacher is often faced with different attitudes of students towards foreign languages, and often recognizes the fact that unmotivated student just does not want to learn. To help this category of children, the teacher must ask himself about his teaching, how his methods and approaches are effective and efficient and relevant to the needs of students. Of course, there is the fact that the ability to motivate learners is a key skill of the teacher.

Keywords: enhancing motivation, English language learning, students of primary school, students of secondary school.

АНАЛИЗ ПРЕИМУЩЕСТВ И ПРОБЛЕМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

*Лемешева Елена Павловна,
старший преподаватель кафедры английского языка
Орловского государственного университета им И.С. Тургенева,
г. Орёл, Россия*

В статье ставится задача проанализировать опыт использования балльно-рейтинговой системы при обучении студентов младших курсов института иностранных языков. Автор стремится показать преимущества данной системы, отразить проблемы, с которыми сталкиваются как преподаватели, так и студенты, работающие по данной БРС, а также нацелить на поиски преодоления данных проблем.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система, контроль и оценка успеваемости, рубежный контроль, текущий контроль, эффективность обучения.

Участие российской высшей школы в Европейском пространстве высшего образования, предлагаемое Болонским процессом, означает необходимость внесения в систему высшего образования значительных перемен. Одной из них стала перестройка учебного процесса в высшей школе под европейские стандарты. Последние предусматривают внедрение двух уровней высшей профессиональной подготовки, а также разработку новой формы организации процесса обучения, в частности, внедрение кредитно – модульной системы организации учебного процесса и введение контроля и оценки знаний. Данная система контроля **способствует решению следующих задач:**

- повышению уровня учебной независимости студентов;
- достижению определенной прозрачности содержания курса, системы контроля и оценивания результатов освоения данных курсов;
- усилению ответственности студентов и преподавателей за результаты учебного труда на протяжении всего курса обучения;
- повышению объективности и эффективности промежуточного и итогового контроля по курсу.

Балльно-рейтинговый контроль означает, что итоговая оценка складывается из полученных баллов за выполнение контрольных заданий по каждому учебному модулю курса, а не только от полученной оценки за ответ на зачете или экзамене. Данная система **предполагает:**

1) систематичность контрольных срезов на протяжении всего курса в течение семестра или семестров, выделенных на изучение данной дисциплины по учебному плану;

2) обязательную отчетность каждого студента за освоение каждого учебного модуля в срок, предусмотренный учебным планом и графиком освоения учебной дисциплины по семестрам и месяцам;

3) регулярность работы каждого студента, формирование высокого уровня учебной дисциплины, ответственности и системности в работе;

4) обеспечение быстрой обратной связи между студентами и преподавателем, что позволяет корректировать успешность учебно-познавательной деятельности каждого студента и способствовать повышению качества обучения;

5) ответственность преподавателя за мониторинг учебной деятельности каждого студента на протяжении курса.

Некоторые вузы начали переходить на эту систему с 2006 года. С сентября 2009 года и в нашем вузе введена балльно-рейтинговая система.

Основополагающие моменты БРС нашего вуза определены одинаково для всех факультетов и предметов и вывешены на сайте вуза. Среди них необходимо выделить следующие общие моменты. Оценка успеваемости студентов осуществляется в ходе текущего контроля и промежуточной аттестации. Результаты всех видов учебной деятельности студентов оцениваются рейтинговыми баллами. Общая оценка знаний студента по учебной дисциплине определяется как сумма баллов, полученных студентом по различным формам текущего контроля и промежуточной аттестации.

Усвоение каждой изучаемой студентом за семестр дисциплины максимально оценивается в 100 рейтинговых баллов, которые распределяются по разделам дисциплины в зависимости от их значимости и трудоемкости.

За текущую работу студент может получить максимально 60 баллов. За экзамен или зачет – максимально – 40 баллов[1].

Формы текущего контроля и их количество зависят от содержания учебной дисциплины и ее объема. Формы же контроля и количество проводимых проверок разрабатываются **кафедрой**, исходя из специфики дисциплины, вносятся в учебную программу и утверждаются решением кафедры. Образцы материалов для текущего контроля прилагаются к учебной программе дисциплины.

Рубежный контроль проводится с целью определения качества усвоения учебного материала по дисциплинарному модулю. В течение семестра проводятся два-четыре рубежа в зависимости от трудоемкости и специфики изучаемой дисциплины. Кафедра устанавливает количество рубежных контролей по каждому дисциплинарному модулю – у нас это два или три рубежных контроля в семестре по большинству дисциплин.

Преподаватель имеет право по своему усмотрению добавлять студенту до 5 баллов по дисциплине за участие в НИР, внутривузовских олимпиадах, конференциях и т.д.; а за углубленное изучение дисциплины, публикации статей в сборниках научных конференций, выступления на межвузовских конференциях, победы в межвузовских студенческих олимпиадах по предмету – до 10-15 баллов [1].

Для получения зачета по дисциплине сумма баллов студента должна быть 51 и более при условии прохождения всех контрольных рубежей. В этом случае в экзаменационную ведомость проставляется отметка

«зачтено» и набранное количество баллов, в зачетную книжку – отметка «зачтено».

Экзамен проводится по 40-балльной шкале.

На основе набранных баллов успеваемость студентов в семестре определяется следующими оценками: «удовлетворительно», «хорошо», «отлично». При этом действует следующая шкала:

- 85-100 баллов – «отлично»;
- 65-84 баллов – «хорошо»;
- 51-64 балла – «удовлетворительно»;
- менее 51 балла – «неудовлетворительно» [1].

Если студент не изучил дисциплину, то ему предоставляется возможность **добора баллов**. Студент обязан отчитаться по задолженностям по отдельным темам (разделам) дисциплины до экзамена (зачета) в рамках часов, отводимых на самостоятельную работу с преподавателем. Расписание для дополнительных занятий по добору баллов с закреплением аудиторий составляется деканатом по согласованию с преподавателями.

Суммы баллов, набранные студентом по результатам текущей работы и промежуточного контроля, заносятся преподавателем в соответствующую форму единой ведомости, используемую в течение всего семестра, которая хранится в деканате или на кафедре. При оформлении результатов зачетов и экзаменов в рейтинговую ведомость заносится количество полученных студентом баллов и производится запись академической оценки. В зачетную (экзаменационную) ведомость и зачетную книжку вносится только запись академической оценки.

Одним из условий является ознакомление студентов с набранными суммами баллов во время занятий и (или) консультаций не менее трех раз за семестр: на неделях, следующих за рубежами, и на последней неделе перед сессией.

Это были общие моменты БРС, что же касается конкретной разработки, то здесь пришлось долго обдумывать и совещаться, по каким критериям и как оценивать текущую работу студента. Если сумма баллов за модуль равна 20 баллам, то как их распределять – по заданиям, по видам деятельности, какой удельный вес у каждого из них. Многим преподавателям стало ясно, что теоретические курсы легче разложить на такие отрезки или модули и распределить все по баллам нежели практические курсы (дисциплины), где необходимо избежать того фактора, что у студентов будет формальная погоня за баллами и не будет контроля их умений и навыков. Таким образом, параметры оценивания представляли для нас определенную трудность.

В итоге первая наша ведомость включала в себя 10 критериев, по которым производилось оценивание. Это: аудиторное – посещаемость,

готовность, активность, качество выполнения заданий и результативность. В самостоятельной работе оценивались: домашняя работа, работа над ошибками, написание сочинений, индивидуальная работа и работа над домашним чтением. Еженедельно студенты оценивались по всем этим критериям и максимально получали 20 баллов в неделю, а затем это количество баллов делилось на количество учебных недель, что соответственно должно мотивировать студентов на систематическую работу, ведь если он пропускает хотя бы одну неделю, то сумма баллов будет уже значительно ниже. Работая по этой системе в первом семестре, стало понятно насколько это непросто для преподавателей, а подсчет баллов и выведение среднего балла стало определенной головной болью.

В дальнейшем наша ведомость претерпела определенные изменения. Студенты оценивались также еженедельно, но критериев стало меньше. На аудиторных занятиях оценивались: посещаемость, уровень языковой компетенции, домашнее и индивидуальное чтение и контрольные работы. Самостоятельная работа включала: выполнение домашней работы и исправление ошибок. Это немного облегчило подсчет, но незначительно.

Следующий пункт – это рубежный контроль (макс-10баллов). Встала необходимость составления контрольных работ по каждому модулю и выработки критериев оценки в процентном соотношении (учитывая положения вуза о БРС их необходимо представлять в учебных и рабочих программах).

Экзамен. Здесь также дела стали обстоит сложнее, так как 40 баллов должны быть правильно и пропорционально распределены и все критерии оценки соответственно прописаны. На первом курсе по ПКИЯ-1 экзаменационная ведомость состоит из 8 граф: диктант, проект или ответы на вопросы по домашнему чтению, монологическое высказывание по теме, ответы на вопросы и др.

Таким образом, мы видим, что работать по этой системе преподавателю сложнее. Более трудоемкое дело и подсчет баллов. Однако чувствуется ли эффективность данной системы, и какие минусы мы видим?

С одной стороны, система действительно работает: более прозрачная и действенная схема оценивания, студент понимает, за что он получает оценку, видит, где при изучении данного предмета он реально находится. Он уже не может списать оценку на предвзятое отношение преподавателя. Это стимулирует посещение занятий. Студенты, которые не работают систематически, но достаточно неплохо отвечают на экзамене, не могут получить отличную, а то и хорошую оценку и это достаточно объективно, так как преподаватель всегда может показать текущие баллы, или же, наоборот, поощрять студента бонусами за хорошую работу. Таким образом, данная система действительно

мотивирует студентов к постоянной и регулярной работе, что так необходимо при изучении иностранного языка.

С другой стороны, данная система не всегда работает, так как хотелось бы. Баллы, которые набирает студент, порой не имеют для него большого значения, так как в зачетке они вновь трансформируются в привычные: «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно». В некоторых вузах стипендия, дальнейшее распределение бюджетных мест, а также часть оплаты за обучение зависит от рейтинга студента на курсе. У нас этого пока нет, а могло бы стать хорошей мотивацией для студентов. Большая эффективность балльно-рейтинговой системы наблюдается в первом семестре, так как впоследствии студенты быстро понимают, что такое добор баллов и стараются ответить преподавателям накопившиеся задолженности накануне экзамена, а это, конечно же, не стимулирует текущую работу в течение семестра. Некоторые преподаватели отмечают и то, что, несмотря на подробные критерии, по некоторым аспектам оценку выставляют интуитивно. Ведь творческое отношение или саму подачу материала не всегда можно определить подобными критериями.

Таким образом, наша БРС еще далека от идеала, но мы сами должны ее совершенствовать, должны привыкать работать в новом формате и по данным критериям. С одной стороны, мы не должны доводить эту систему до абсурда, а с другой – мы должны работать сообща, вносить изменения, чтобы она была более эффективна для студентов и удобна для преподавателей.

Список литературы:

1. Положение «О балльно-рейтинговой системе контроля и оценки результатов учебной деятельности студентов» Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева. – [Электронный ресурс].– Режим доступа: oreluniver.ru.

Abstract. The aim of the article is to analyze the use of score and rating system when training junior students of the institute of foreign languages, to show advantages of this system, to reflect problems which face both teachers, and students working on it, and also searches of ways helping to overcome these problems are mentioned.

Keywords: Score and rating system, control and gain score, final control, current control, learning efficiency.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ФГОС

*Моисеенко Ольга Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков
Педагогического института НИУ «БелГУ»,
г. Белгород, Россия*

Данная статья посвящена инновационным процессам в иноязычном образовании в свете современных ФГОС, в частности, в раннем иноязычном образовании. Важной особенностью этого направления автор называет непрерывность, предполагающую преемственность и дополнительность моделей в условиях многообразия программ раннего иноязычного образования.

Ключевые слова: иноязычное образование, раннее иноязычное образование, непрерывность, преемственность, парциальная программа.

Отличие новых федеральных государственных образовательных стандартов РФ заключается в том, что целью в образовании является не предметный, а личностный результат. Важна, прежде всего, личность самого обучающегося и происходящие с ним в процессе образования изменения, а не сумма знаний, накопленная им за время обучения.

Ориентация на личность – главное условие функционирования всех звеньев системы образования, основной системообразующий фактор, придающий системе образования интегративные качества целостности, преемственности, мобильности, динамичности, прогностической направленности, адаптивности [Дронов 2005: 93].

Динамизм современной цивилизации диктует в качестве основной задачи иноязычного образования в XXI веке – создание благоприятных условий для устойчивого непрерывного развития языковой личности, развитие личности через потенциал иностранного языка. Основной тенденцией иноязычного образования является его непрерывность, предполагающая преемственность и дополнительность моделей в условиях многообразия программ. При этом, важное значение придается качеству содержания иноязычного образования. Оно во многом определяется тем, насколько оперативно учитывается его изменчивость и подвижность. Однако невозможно рассчитывать на успех, если принимать во внимание изменения лишь на уровне одной из составляющих эту категорию, например, содержание иноязычного образования. Речь идет о том, что с помощью новых учебно-методических комплектов и учебных материалов, отражающих новейшие тенденции в области развития технологии и методики иноязычного образования, но без соответствующей перестройки педагога и

обучающегося невозможно решить проблему эффективного повышения качества иноязычного образования. Успех в иноязычном образовании определяется тем, насколько удастся гармонизировать цели обучения предмету в конкретных программах и учебниках, а также цели преподавания предмета.

Реалиями нового времени выделена задача практического овладения языком как средством межкультурного общения, поскольку уровень иноязычной грамотности является показателем цивилизованности общества. Достаточно высокий уровень иноязычной грамотности приводит к увеличению интеллектуального и нравственного потенциала общества, так как открывается доступ к общечеловеческим ценностям мировой культуры. Каждый человек, владеющий иностранным языком, в какой-то мере увеличивает культурный потенциал страны и влечет за собой процветание всего общества.

В настоящее время большое внимание уделяется иноязычному образованию не только в основной общеобразовательной школе, но и в дошкольных образовательных учреждениях. Стандарт дошкольного образования, вступивший в силу первого января 2014 года, гарантирует каждому ребенку одинаково хорошие условия образования в детском саду. Содержание дошкольного образования обеспечит ребенку полноценное развитие в специфических видах деятельности (прежде всего — в игре), достижение такого уровня развития, который позволит ребенку быть успешным при дальнейшем получении образования. Экспериментально доказано, что дошкольный возраст предоставляет гораздо больше возможностей для овладения детьми иноязычной речевой деятельностью, чем возраст восьми-девяти лет. Большинство педагогов, психологов и методистов считают более раннее иноязычное образование необходимым и обоснованным. Именно ранний возраст является тем периодом человеческой жизни, когда проходят стадию формирования такие зрелые способности как мышление, потребности, творчество, чувства, и как результат, закладывается базис физического, эмоционального и умственного развития (Ш.А. Амонашвили, Н.А. Бонк, Л.А. Венгер, И.Н. Верещагина, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.А. Горлова, Э.П. Комарова, А.А. Леонтьев, Е.И. Негневицкая, Г.В. Рогова, Е.Н. Трегубова, А.М. Шахнарович и др.).

Современный Стандарт сохраняет вариативность программ дошкольного образования, предусматривает свободу выбора средств и методов, педагогических технологий и приемов дошкольного образования. Дошкольный Стандарт – это стандарт вариативности и развития. Одним из направлений вариативности может рассматриваться дополнительная

парциальная программа, предусматривающая раннее иноязычное образование дошкольников.

Раннее иноязычное образование нужно не для того, чтобы воспитать гениального лингвиста. Главное – развить в ребенке его безграничные потенциальные возможности, чтобы больше стало радости в его жизни и мире. Как результат, раннее иноязычное образование может сыграть особую роль в формировании личности будущего гражданина мира.

Возможности иностранного языка в решении актуальных задач современного общества в области воспитания юного подрастающего поколения трудно переоценить. В процессе изучения иностранного языка происходит овладение иноязычной культурой, т.е. совокупностью духовных ценностей, накопленных в процессе цивилизации народом страны изучаемого языка. Это особенно важно, так как формирование человека духовного, толерантного, человека культуры происходит благодаря диалогу культур. Воспитательный потенциал раннего иноязычного образования велик. Он зависит от культуроведческих материалов, используемых в этом возрасте. Этот материал включает в себя также общенациональные ценности, например, Россия как ценность. Это позволяет воспитывать чувство патриотизма в более раннем возрасте как потребности и способности к деятельной любви к своей Родине.

Вызов времени, возросшая роль иностранного языка диктуют востребованность в более раннем иноязычном образовании. Исходя из возможностей и условий, на территории Белгородской области запущена модель раннего иноязычного образования на основе преемственности дошкольного и младшего школьного звеньев. Основными характеристиками данной модели являются:

- более ранний старт иноязычного образования (не позднее четырех лет);
- формирование иноязычной мотивации в более раннем возрасте;
- целевая доминанта раннего иноязычного образования – развитие коммуникабельности как одного из важнейшего свойства человеческой личности;
- «сквозной» подход к организации иноязычного образования детей;
- непрерывность иноязычного образования;
- преемственность этапов образования;
- соблюдение ведущих принципов обучения и воспитания;
- коммуникативно-игровой метод как основа раннего иноязычного образования;
- формирование элементарной иноязычной произносительной культуры в более раннем возрасте;

– опережающий характер формирования лингвострановедческих представлений на этапе раннего иноязычного образования;

– включение детей дошкольного и младшего школьного возраста в театрализованную иноязычную деятельность и др.

Раннее иноязычное образование – это необходимый и ответственный шаг, предоставляющий современным детям возможность включиться в инновационное будущее. Несомненно, это может сыграть ключевую роль в формировании личности будущего гражданина мира.

Список литературы:

1. Асмолов, А.Г. Методология личностно-ориентированного образования. Построение модели личностно-ориентированной школы: сб. трудов / А.Г. Асмолов, И.С. Якиманская; под ред. И.С. Якиманской. – М.: КСП, 2001. – С. 13-18.

2. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-14.

3. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: ИнтерДиалект, 1997, 697 с.

4. Дронов, В.В. Психологические и методические основы обучения иностранным языкам детей младшего возраста: доклад на междунар. совещ. экспертов Юнеско и МАПРЯЛ // Иностр. яз. в школе. – 2005. – III. – С. 93-95.

Abstract. The present article considers innovation processes in foreign language education from the point of view of recent FSES, particularly in the early foreign language education. The author underlines continuity as an important feature of this trend. The continuity implies successive connection and additional models in a variety of early foreign language education programs.

Keywords: foreign language education, early foreign language education, continuity, partial program, successive connection.

СПЕЦИФИКА ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Моисеенко Ольга Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков;
Кобзарева Марина Викторовна,
магистрант Педагогического института
НИУ «БелГУ»,
г. Белгород, Россия*

Данная статья посвящена специфике лингвокультурологической компетенции. Авторы рассматривают специфику лингвокультурологической компетенции с точки зрения современного иноязычного образования, одной из особенностей которого является культуросообразность.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция, культуросообразность, содержание иноязычного образования.

Современное иноязычное образование – это образование, пронизанное «культуросообразностью» (термин по А. Дистервегу), проходящее через призму культуры и имеющее ориентацию на характер и ценности культуры носителей изучаемого языка, ее норм и правил, на освоение достижений «чужой» культуры, осознание их исторического развития и становления.

Изучение культуры страны изучаемого языка входит в содержательную сторону иноязычного образования. В связи с этим можно утверждать, что лингвистическое развитие и становление обучающегося языку человека происходит путем его «вхождения» в культуру. Благодаря изучению культуры той страны, язык которой он изучает, у индивида формируется лингвокультурологическая компетенция, которая является одним из базисных компонентов межкультурной коммуникативной компетенции. Для межкультурной коммуникации недостаточно знать иностранный язык, нужно знать также культуру страны изучаемого языка.

Термин «компетенции» по отношению к иностранным языкам получил детальную разработку в рамках исследований, которые проводились Советом Европы в Страсбурге с 1996 года для определения уровня владения иностранным языком, и определялся как способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретённых в ходе обучения знаний, умений и навыков. В нашем понимании иноязычная коммуникативная компетенция – это определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющий обучающему коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от ситуации общения.

Лингвистическая компетенция является одним из основных компонентов коммуникативной компетенции. Ее содержание составляет способность человека правильно конструировать грамматические формы и

синтаксические построения в соответствии с нормами конкретного языка. Лингвистическая компетенция как один из основных компонентов коммуникативной компетенции включает в себя языковую и речевую компетенции. Языковая компетенция – это знания в области языковой системы (в пределах программного минимума) и навыки оперирования этими знаниями. Речевая компетенция – владение нормой речевого поведения во всех видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме.

Важную роль выполняет сформированность у обучающихся учебной компетенции, т.е., способность и готовность индивида к эффективному осуществлению учебной деятельности при овладении иностранным языком как учебным предметом. Компенсаторная компетенция подразумевает способность преодолевать трудности при порождении иноязычных высказываний, т.е., ее формирование предполагает развитие способности и готовности преодолевать дефицит своих иноязычных знаний, навыков и умений. Социокультурная компетенция – это способность строить речевое и неречевое поведение с учетом норм социумов, говорящих на изучаемом языке. Значимость социокультурной компетенции состоит в знании национального менталитета и картины мира, в снятии культурологических трудностей и осознание расширения собственного мировоззрения, представлений об иной социокультурной общности.

Исследователи лингвокультурологических вопросов отмечают, что достижение определенного уровня иноязычного образования во многом определяется уровнем сформированности лингвокультурологической компетенции. Формирование лингвокультурологической компетенции составляет ведущую цель иноязычного образования на современном этапе.

Суть лингвокультурологической компетенции выступает как знание всей системы культурных ценностей, выраженных в языке. Знание, обобщенное таким образом отражено в общих и отраслевых энциклопедиях, исследованиях по культуре и языку. Оно есть окончательный результат знания в этой области. Лингвокультурологическая компетенция формирует языковую компетенцию, но оказывается более глубинной. Она выступает как система знаний о культуре, воплощенная в определенном национальном языке.

В настоящее время любая знаковая система, включая языковую и лингвокультурологическую, характеризуется как компетенция и употребление. Иными словами, это есть использование единиц этой системы в деятельности. В отношении языка такое сравнение диалектически связанных понятий в полной форме предложил Н. Хомский: «Мы проводим фундаментальные различия между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях), только в идеализированном случае... употребление является непосредственным отражением компетенции» [Хомский 1972: 9]. «В действительности же оно не может непосредственно

отражать компетенцию. Запись естественной речи показывает, сколь многочисленны в ней обмолвки, отклонения от правил, изменения плана в середине высказывания и т.п. Задачей лингвиста является выявить ... лежащую в их основе систему правил, которой овладел говорящий – слушающий и которую он использует в реальном употреблении» [Хомский 1972: 9]. Согласно Р. Уайту категория компетенции содержательно наполняется собственно личностными составляющими, включая мотивацию [Уайт 1952: 298].

Таким образом, лингвокультурологическая компетенция представляет собой синтез, «согласование» многовариантности таких употреблений одной культурно-языковой личности, которые тесно взаимодействуют с другими языковыми личностями.

Индивид является частью общества, обладает способностью совершать психические процессы для формирования лингвокультурологических представлений и знаний. Культурно-лингвистическое представление индивидуально и отвечает общепринятым нормам. Под влиянием этого модифицируются общепринятые культурно-языковые понятия.

Индивид является центральной фигурой. Он есть отражение культуры. По словам младограмматиков, количество существующих диалектов равно количеству их носителей. Исходя из этого, младограмматики утверждают, что для того чтобы как можно более полно описать состояние какого-либо языка, следует подвергнуть исследованию все массы представлений у каждого члена данной языковой общности, а затем сопоставить полученные результаты. Анализ культурно-языковых представлений, употребление лингвокультурем ведёт к обобщающей конструкции – лингвокультурной компетенции, составляющей лингвокультурологической компетенции.

Список литературы:

1. Хомский Н. (1972) Язык и мышление. – Издательство Московского государственного университета – 126 с.
2. White, R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence / R.W. White // Psychological review. – 1959. – № 66. – P. 297-333.

Abstract The present article is devoted to peculiarities of competence based on lingvocultural study. The authors consider the competence from the point of view of modern foreign language education. One of peculiarities is conformity of a foreign language to its culture. It is important for those who lean foreign language.

Keywords: competence based on lingvocultural study, conformity of a foreign language to its culture, content of foreign language education.

О СОСТАВЛЕНИИ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ НА МЛАДШИХ КУРСАХ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Насонова Светлана Леонидовна,
старший преподаватель кафедры английского языка;
Страждина Лариса Михайловна,
старший преподаватель кафедры английского языка
Института иностранных языков
Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева,
г. Орел, Россия*

В статье представлен опыт разработки фонда оценочных средств по иностранному языку с целью объективного определения уровня владения основными компетенциями студентов 1-2 курсов английского отделения факультета иностранных языков Орловского государственного университета. Авторы статьи подчеркивают важность регулярного оценивания знаний студентов посредством разных видов тестирования, как на рубежном, так и на заключительном этапах обучения в группах младших курсов. Данный метод позволяет объективно оценить уровень качества подготовки студента.

Ключевые слова: фонд оценочных средств; рубежное тестирование; иноязычная коммуникативная компетенция; уровень владения языком; измерительные материалы; тестовые задания.

ФОС по дисциплине ПКИЯ является неотъемлемой частью нормативно-методического обеспечения системы оценки качества освоения студентами основной образовательной программы высшего профессионального образования и представляет собой совокупность контролирующих материалов, предназначенных для измерения уровня достижения студентом установленных результатов обучения, в соответствии с требованиями ФГОС ВПО.

Целью создания ФОС учебной дисциплины является установление соответствия уровня подготовки студента на данном этапе обучения требованиям рабочей программы учебной дисциплины.

ФОС по дисциплине формируется на следующих принципах оценивания:

- валидности (объекты оценки должны соответствовать поставленным целям обучения);
- надежности (использование единообразных стандартов и критериев для оценивания достижений);
- справедливости (разные студенты должны иметь равные возможности добиться успеха);
- своевременности (поддержание развивающей обратной связи);

– эффективности (соответствие результатов деятельности поставленным задачам).

Структурными элементами ФОС по дисциплине являются:

- а) паспорт ФОС;
- б) комплекты оценочных средств для проведения рубежных контролей;
- в) зачетно-экзаменационные материалы, содержащие комплект утвержденных на заседании кафедры по установленной форме экзаменационных билетов и/или вопросов, заданий для зачета;
- г) фонд тестовых заданий, разрабатываемый в обязательном порядке по дисциплинам базовых частей всех циклов учебного плана.

Все задания разработаны в соответствии с рабочей программой указанной дисциплины и порядком организации балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов. Программа курса предусматривает овладение различным лингвистическими знаниями, а также формирование и развитие разнообразных языковых навыков и речевых умений, среди которых немаловажное значение имеют знания правил чтения и правописания, знание значений слов, навыки транскрибирования, навыки написания и употребления лексики по темам курса, умения понимать иноязычную речь в звуковом и графическом предьявлении. Соответственно, контрольные задания составляются с целью отслеживания уровня овладения этими знаниями и степени сформированности данных навыков и умений. В комплекте представлены задания, как для текущего контроля, так и для рубежного мониторинга.

Задания разработаны авторским коллективом преподавателей 1 и 2 курса. По каждому оценочному средству в ФОС приведены критерии оценивания знаний, умений и навыков, а также критерии формирования оценок.

Пакет № 1 представляет образцы заданий на транскрибирование слов английского языка. Задания различаются уровнем сложности стоящих перед студентами задач в зависимости от этапа обучения (запись в фонетической транскрипции отдельных звуков в составе слова или целых слов).

Пакет № 2 представляет образцы заданий, контролирующих уровень усвоения тематической лексики (знание значения слов, формирование навыков правописания (спеллинга), навыков употребления лексических единиц в контексте).

Пакет № 3 представляет образцы заданий, направленных на контроль разных уровней понимания текста (как письменного, так и звучащего).

Оценка контрольных работ осуществляется в зависимости от вида контроля (текущего или рубежного). В текущем контроле действует 2-

балльная шкала, в рубежном 6-балльная (в соответствии с порядком распределения баллов по модулям).

ФОС по дисциплине ежегодно обновляется с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологии и социальной сферы.

Преподавателями кафедры английского языка было составлено пособие, предназначенное для преподавателей и студентов первого и второго курса факультета иностранных языков (английское отделение) и включает в себя контрольно-измерительные материалы, направленные на проверку лексико-грамматических и орфографических навыков студентов и проверку степени овладения следующими профессиональными компетенциями:

- владение системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей;
- функционирование изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей;
- владение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей письменного высказывания;
- владение основными способами выражения семантической, коммуникативной и структурной преемственности между частями высказывания, сверхфразовыми единствами, предложениями;
- умение осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм.

Представленные пакеты заданий призваны проверить уровень сформированности у обучаемого следующих умений:

1) умения анализировать значение грамматической структуры в контексте;

2) умения сопоставлять грамматические структуры по их значению и осуществлять выбор структуры в конкретной речевой ситуации (например, Present Simple – Present Continuous; Present Perfect – Past Simple, Active Voice – Passive Voice, clauses of real and unreal condition, modal verbs, the forms of verbals);

3) умения определить синтаксическую функцию неличной формы глагола.

Таким образом, в данный комплекс тестов включены задания на идентификацию и дифференциацию грамматического явления, его стилистических особенностей; подстановочные и трансформационные упражнения, а также коммуникативные задания. Особое место в системе тестов занимают задания, целью которых является контроль сформирован-

ности грамматического навыка: перевод с русского языка на английский язык, тесты множественного выбора, трансформации по ключевому слову.

В данной статье приводится пример тестового материала для рубежных контрольных работ на младших курсах факультета иностранных языков.

Образец лексико-грамматической части рубежной контрольной работы (2 курс)

I. Choose a suitable word or phrase to express the same

1. interesting, thrilling
 2. easily understood
 3. suitable for a particular purpose, situation
 4. to control, to be in charge of smth.
 5. to rely on smb.
 6. to expect smth. with pleasure
 7. a disagreement
 8. lack of knowledge
 9. to look steadily for a long time in fear, anger or deep thought
 10. to write smth. down or store so that it can be looked at in the future
- [Longman Exams Dictionary 2006:153].

II. Use the correct form of the word in capitals to fill in the gap

1. He was a skilled specialist and very. at that. DEPEND
2. We have totally views. DIFFER
3. I never feel with them. COMFORT
4. Here was a man who shopped for the best in education. PLAIN
5. There was nothing in the room besides shaped chairs. DIFFERENT
6. Many poor countries are on foreign aid. DEPEND
7. Don't touch the engine, it's still RUN
8. There was no sign of struggle: he left a suicide note on the table.
CONVENIENT
9. He stared at the paper. BLANK
10. The information they gathered during their expedition caused a lot of.
EXCITE [Longman Language Activator 1993- 187].

III. Supply the gaps with suitable prepositions

1. Paul looks run ... after the business trip. Has it caused him so much trouble?
2. He pointed ... that the death rate in the area was very high.

3. You needn't get excited ... trivial things like that.
4. The poor living conditions pointed ... a grim future.
5. If he did it wrong it was ... ignorance.
6. I'm getting pretty bored ... his endless complaining.
7. My patience is running
8. No wonder you want to have a rest ... home duties.
9. I'm old enough to be able to look ... myself.
10. I differ ... you on this point [Macmillan English Dictionary for Advanced Learners 2007-747].

IV. Paraphrase the following sentences

1. I drew her attention to the fact that there was no gas in the cottage, but she said it wouldn't worry her.
2. Telephone operators took part in the strike.
3. Who is in charge of this club?
4. That was a democratic area where hospital rank was paid no attention to.
5. The roof is supported by eight columns.
6. He was eager to spend his holidays in the country.
7. Will you have a drink with me?
8. It's of no consequence to me. (It doesn't matter.)
9. You can always rely on John when needed.
10. Wigs are hot and unpleasant to wear constantly [Oxford Collocations Dictionary for Students of English. – Oxford University Press, 2005. – 897 p.].

V. Identify the mistakes in the following sentences

1. It's wonderful to be in London at last! I feel so exciting.
2. I won't accept any responsibility if you are ignorant of my advice.
3. We get very boring with the same dishes every day.
4. If you are looking for something to rent, I think there is an empty apartment in my building.
5. I depend from your support.
6. I'm looking forward to celebrate Jim's birthday.
7. You have to unite these two wires together.
8. Set your mind to rest! He will come soon.

Представленные в работах задания направлены на проверку степени сформированности следующих лексических и грамматических навыков и умений:

– умение идентифицировать значение лексической единицы отдельно и в контексте;

– умение осуществлять выбор лексического явления в конкретной речевой ситуации;

– умение употреблять активизируемые лексические единицы в соответствии с речевыми обстоятельствами;

– умение употреблять пройденные грамматические явления в соответствующем контексте.

Опыт работы на младших курсах показывает, что достоинство данного вида контроля заключается в том, что оценки, полученные в ходе контрольно-оценочных мероприятий, являются приоритетно-значимыми при выставлении семестровой оценки по учебной дисциплине.

Оценивание результатов учебной деятельности студента за семестр таким образом позволяет определить уровень качества подготовки студента в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта по специальности.

Список литературы:

1. Аракин, В.Д. Практический курс английского языка. 2 курс: учеб. для студентов вузов / В.Д. Аракин и др. / под ред. В.Д. Аракина. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 516 с.

2. Longman Exams Dictionary. – Pearson Education Limited, 2006. – 1833 p.

3. Longman Language Activator. – Pearson Education Limited, 1993. – 1587 p.

4. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. – 2nd edition – Macmillan Publishers Limited, 2007. – 1747 p.

5. Oxford Collocations Dictionary for Students of English. – Oxford University Press, 2005. – 897 p.

Abstract. The article focuses on the importance of regular assessment of the students' knowledge acquisition. It presents some samples of tasks for measuring the level of the learners' language competence at the department of foreign languages. The objective of these sets of tasks is to improve students' general language proficiency and subsequent productive skill activity by means of written practice.

Keywords: assessment testing, foreign language communicative competence, the level of language proficiency, scoring material, knowledge acquisition.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГУ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

*Прокопенко Юлия Александровна,
кандидат социол. наук, доцент кафедры иностранных языков
Педагогического института НИУ «БелГУ»,
г. Белгород, Россия*

Обучение диалогу на иностранном языке рассматривается как эффективный способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза. Определены преимущества и основные способы обучения диалогической коммуникации на занятиях по иностранному языку. Предложены конкретные варианты заданий для организации иноязычной диалогической речи студентов вуза.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, иностранный язык, диалогическая речь.

Главной целью обучения иностранным языкам в высшей школе является приобретение и развитие коммуникативной компетенции обучающихся. Способность и готовность учащихся использовать иностранный язык в разнообразных ситуациях общения в соответствии с нормами данного языка. При работе с иноязычной информацией в совокупности знаний социолингвистического и социокультурного планов является основой формирования коммуникативной компетенции.

Обучение иноязычной диалогической речи является одним из эффективных способов формирования и развития коммуникативной компетенции обучающихся, который способствует приобретению и развитию критического мышления, логического оформления собственных мыслей студента на иностранном языке, а также умения слушать и слышать собеседника.

Проблеме лингвистических особенностей диалогической речи посвятили свои работы как отечественные, так и зарубежные исследователи. Среди них С.С. Беркнер, Г.А. Вейхман, Т.Г. Винокур, И.Р. Гальперин, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинский и др. Обучение диалогической речи при изучении иностранного языка рассматривали в своих трудах такие ученые как: И.Л. Бим, Г.М. Кучинский, Е.М. Розенбаум, В.Л. Скалкин, Э.П. Шубин и др.

Развитие навыков диалогической речи на иностранном языке – одна из самых острых проблем современной методики. Подтверждением этому служит целый ряд исследований, статей, пособий, появившихся за последнее время. И, тем не менее, данная проблема требует дальнейшей методической разработки, так как современные требования к диалогической

речи – научить студентов вести беседу на изучаемом иностранном языке – не всегда в полной мере выполняются. Создавшееся положение требует новых поисков более рациональной методики обучения диалогической речи, при которой желаемые практические результаты достигались бы кратчайшим путем, с минимальной затратой времени и усилий, а сам процесс обучения стал бы посильным, интересным и увлекательным для обучающихся. Обучение диалогу является прочным фундаментом для автоматизации употребления большинства речевых образцов, грамматических структур, которые затем используются в монологической речи.

Постоянное использование диалогов на занятиях обеспечивает развитие навыков аудирования и говорения. Диалогические задания «заставляют» учащихся активно пользоваться всеми накопленными знаниями, умениями, навыками; извлекать их из памяти в нужный момент. Кроме того, диалогическое общение развивает умения логического анализа, выражения собственного мнения, сопоставления различных точек зрения. При диалогическом подходе к обучению происходит передача знаний не обычным, информационным методом, не напрямую от преподавателя к учащимся, а опосредованно, через общение и взаимодействие. Идет ориентация не на память обучаемых, не на механическое заучивание фраз, а на осмысленное общение, в процессе которого происходит автоматическое запоминание учебного материала [Бреднева 2006: 179]. Все перечисленные выше факторы будут способствовать активизации мыслительных процессов студентов – восприятия, понимания иностранной речи на слух, мышления, и, в конечном итоге, обеспечивая активизацию познавательной деятельности студентов, способствуют формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Как известно, в основе любого диалога лежит обмен репликами, в ходе которого происходит постоянное переключение со слушания на говорение, т.е. с восприятия, прогнозирования, понимания на планирование и порождение собственной речи. При этом студенты должны овладеть запасом диалогических единств типа «вопрос-ответ», «предложение (просьба) – ответная реакция», варьировать лексическое и грамматическое наполнение этих единств, комбинировать и переносить их в новую ситуацию.

В методике преподавания иностранного языка существует два пути обучения диалогической речи: дедуктивный, т.е. от общего к частному и индуктивный, т.е. от частного к общему.

При дедуктивном подходе обучение начинается с целого диалогического образца, который является эталоном для построения аналогичных диалогов. Диалог-образец состоит из нескольких

диалогических единств (фраз-клише), владение которыми даёт возможность участникам коммуникации уделить больше внимания конструированию новых высказываний, аналоги которых отсутствуют в языковом опыте говорящего.

Для этого предлагаем примеры некоторых полезных речевых клише, используемых при обучению диалогу.

Согласие (agreement): *I agree with you. I couldn't agree with you more. I agree entirely. / I totally agree. / I completely agree. That's true. Это действительно так. That's for sure. You're absolutely right. Absolutely / That's exactly how I feel. No doubt about it. I suppose so. / I guess so. You have a point there. I was just going to say that.*

Несогласие (disagreement): *I don't think so. No way. I'm afraid I disagree. I can't agree with you. I totally disagree. / I don't agree at all. I beg to differ. I don't share your opinion. I'd say the exact opposite. Not necessarily. That's not always true. / That's not always the case. No, I'm not so sure about that. I couldn't agree with you less.*

Выражение собственного мнения: *In my view/opinion... The way I see it... If you want my honest opinion.... According to Lisa... As far as I'm concerned... If you ask me... I think ... It seems to me... (Personally,) I believe ... From my point of view / viewpoint... (Personally,) I feel ... As I see it, ... For all I know, ... As far as I can see, ... To my knowledge,... I guess ... At my best guess, ... I'm convinced... I'm sure... I have no doubt. I tend to think... To my way of thinking, ... I don't think... Personally, I prefer to think that... As for me, I tend to assume that... That's my view exactly.*

Для обучения студентов диалогической речи с использованием текста-образца можно использовать следующие задания:

- прослушать диалог с предварительными ориентирами («наводящие» вопросы, истинные и ложные утверждения, т.д.), либо с использованием визуальной опоры;
- прочитать диалог по ролям;
- воспроизвести диалог по памяти;
- прочитать диалог с пропущенными словами;
- заполнить пропуски, раскрыть скобки в диалоге;
- воспроизвести диалог – с частичным переводом, восстановив опущенные фрагменты реплик, и, наконец, – диалог целиком;
- самостоятельно расширить реплики в диалоге;
- самостоятельно дополнить фразы одного из собеседников;
- трансформировать диалог (изменить имена, даты, время, действующих лиц, места событий и т. д.);

- восстановить диалог (диалог пишется на листке бумаги так, чтобы каждое отдельное высказывание начиналось с новой строки. Лист разрезается на отдельные части (по одному предложению) и студенты восстанавливают весь текст диалога и читают его (можно выполнять в парах, можно в группах).

При индуктивном способе развития навыков диалогической речи студентам предлагаются следующие виды заданий: составить диалог на основе какой-то ситуации: текста, стихотворения, картинки. Целесообразно написать на доске речевые обороты, которые помогут в выполнении задания.

Например, при изучении темы “*Shopping*”.

Task 1. Pick out 5 items your classmate has or is wearing that you like. Make up dialogues in which you compliment your classmate.

You can use the following phrases to start with:

1. That’s a beautiful \ pretty \ nice \ fantastic \ great \ sumptuous \ dress \ coat \ jacket etc.
2. Those are really nice \ pretty \ good-looking \ ... trousers \ jeans \ gloves etc.
3. I really like your skirt \ tie \ shirt etc.

You can continue with following:

1. Where did you get it \ them? 2. I like the colour \ style \ material etc.
3. You look good \ smart \ elegant \ lovely in green \ in a green-coloured blouse etc.
4. The sweater \ ... is good on you.
5. This colour is very good on you.
6. This yellow scarf \... suits you.
7. The black skirt \matches your white sweater \ ... \ goes well with your white sweater.
8. Your violet top \ ... and your yellow skirt \ ... go together quite well.

Task 2. Imagine you have got this sort of problem. What would you say if you decided to bring the thing back to the shop? Have a talk with your classmate about it. Let your classmate act as a manageress or a shop assistant.

If you are *a customer* use the following phrases:

- *For complaining:* I'm sorry but..., I'm afraid ..., I'm sorry to have to complain but...

- *For accepting or refusing offers:* Thank you very much. That's very kind of you. I suppose that'll be all right. Thank you. That's just not good enough. No, that's quite unacceptable. I'll never... .

If you are *a manageress \ shop assistant* use the following phrases:

- *For apologizing and offering to put things right:* I'm very / awfully sorry I do apologise. I'll All right. I'll see what I can do. Sorry about that, I'll ...

Task 3. Work in pairs. Write down the names of three major items you have bought recently. Let your classmate ask you the following questions:

What have you bought? / What did you buy?

How long did it take you to find the item?

How much did it cost? / How much is it? / How much did you pay for it?

What shop did you buy it in?

Why did you choose this shop?

Use the following to answer the questions:

I've bought... / I bought...

It took me long /just an hour/ a few hours... to find it.

It cost... / It is... / I paid ... or

For... I paid a lot / not much / little / an average price.

It cost a lot / the earth.

I spent much / little money on ...

It was / They were cheap / expensive / pretty cheap / pretty expensive.

I bought it in ...

I chose this shop because ... I usually go there if I need something.

В обучении диалогической коммуникации обычно выделяют два ее вида: свободная и стандартная. К свободным диалогам относятся: беседы, дискуссии, интервью. Иначе говоря, те, формы речевого взаимодействия, где изначально содержательные границы общения каждого из партнеров, а значит, и общая логика развития разговора, жестко не фиксируется социальными речевыми ролями.

Интересными и достаточно эффективными представляются **задания на основе интервью**. Например:

Task 1. *Student 1:* You are a sociologist studying shopping habits, customer's likes and dislikes. You are interviewing customers (students 2-5).

Student 2: You are shopping for food in a supermarket.

Student 3: You are shopping for food in small shops.

Students 4, 5, 6: You are shopping from home. *Student 4* is ordering foods from catalogues (mail order). *Student 5* is ordering foods by phone. *Student 6* is ordering foods on the Internet.

Among them there are two men and three women as you are also studying men's and women's way of shopping: *Mr Fairfield* (a father of a large family), *Mrs Chantrey* (an experienced housewife), *Barbara Chain* (a famous pop star's wife), *Lolly Haig* (a pensioner), *Thomas Taft* (a rich businessman).

Ask them 10 questions about the way they shop for food, their likes and dislikes. Let your classmates express their opinion on the subject. Make notes. Discuss the results of the interview. Try to find out the most popular way of

shopping for food and the difference between men-shoppers and women shoppers, if any.

Task 2. *Student 1:* You are a journalist working at the woman's magazine *The Home*. You are interviewing people (students 2-5).

Ask them 10 questions about the way they run the house. Let your fellow students express their opinion on the subject.

Student 2: Mrs Laura Johnson, a mayor's wife.

Student 3: Agatha Hale, a mother of a large family.

Students 4: Sarah McDonald, a feminist.

Student 5: Patrick Lowell, a househusband.

В данной статье рассматриваются лишь некоторые образцы упражнений по формированию коммуникативной компетенции студентов посредством обучения диалогической коммуникации на занятиях по иностранному языку. Очевидно, что диалог обладает большими возможностями и имеет очевидные преимущества перед другими видами работы. Кроме того, развитие навыков диалогической речи позволяет преподавателям высшей школы за достаточно короткое время решить проблему реализации коммуникативной компетенции, а значит научить студента общаться на иностранном языке.

Список литературы:

1. Бреднева, Н.А. Влияние диалогических заданий на познавательную и коммуникативную деятельность обучаемых в процессе изучения иностранного языка / Н.А. Бреднева // Вестник ТГУ. – Выпуск 4(44). – 2006. – С. 178-180.

2. Казанцев, А.Ю. Эффективность обучения говорению на английском языке в высшей школе / Г.С. Казанцева // Вестник ТГПУ. – № 3 (144). – 2014. – С. 105-108.

3. Dardig, Mohamed Hassan. Using the Communicative Language Teaching Approach (CLT) in Teaching English for Specific Purposes (ESP) / М. Н. Dardig // The journal of American Science. – 2015. – № 11(3). – P. 103-107.

Abstract. Teaching foreign dialogue communication is considered as an effective way of communicative competence formation within a university course. The advantages and basic ways of dialogue communication teaching are defined. Some particular tasks are offered to organize dialogue communication of university students at foreign language classes.

Keywords: communicative competence, foreign language, dialogue speech.

Научное издание

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ГОРИЗОНТЫ

Сборник материалов

IV Международной научно-практической конференции

(Белгород, 29 сентября – 1 октября 2016 года)

Ответственные редакторы:

Огнева Елена Анатольевна, **Карабутова** Елена Александровна,
Акиншина Инна Брониславовна

Публикуется в авторской редакции
Оригинал-макет *М.В. Андросовой*
Выпускающий редактор: *Л.П. Котенко*

Подписано в печать 18.10.2016. Формат 60×90/16.
Гарнитура Times New Roman. Усл. п. л. 9. Тираж 200 экз. Заказ 276.
Оригинал-макет подготовлен и тиражирован в ИД «Белгород» НИУ «БелГУ»
308015, г. Белгород, ул. Победы, 85