

ISSN 2413-6018

**НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ
ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР**

**Актуальные вопросы
гуманитарного знания**

Научно-методический журнал

**№ 2(11)
2018**

Киров 2018

**НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ
ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР**
**Актуальные вопросы
гуманитарного знания**

**№ 2(11)
2018**

Научно-методический журнал

Основан в 2012 г.
Выходит 3 раза в год

Учредитель:
Научно-редакционная группа
«Университет-Плюс»

Адрес издателя:
610046, г. Киров,
Октябрьский проспект, д. 54
тел. (8332) 49-60-59
сайт: www.univers-plus.ru
e-mail: univers.nauka@gmail.com

Адрес редакции:
610046, г. Киров,
Октябрьский проспект, д. 54
тел. (8332) 49-60-59

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИНГВИСТИКА. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ.....	6
Вишнякова Е. П. (г. Хабаровск) Категории «прекрасное» и «безобразное» как эстетическая основа противопоставления языковых моделей возможных миров в новелле Г. Уэллса «Страна слепых»	6
Грудева Е. А., Чвалун Р. В. (г. Ставрополь) Образная и аксиологическая характеристики концепта <i>autumn</i> в поэтических текстах художественной литературы XIX века.....	12
Губанов С. А. (г. Самара) Парный эпитет: к вопросу теории эпитета.....	17
Ефимова Е. В. (г. Нижний Новгород) Влияние прецедентного феномена на семантику имен собственных на материале повести Л. Н. Толстого «Крейцерова соната»	23
Зимин С. В. (г. Москва) Контрастивный анализ английских придаточных обстоятельственных предложений результата и их переводов на русский язык (на материале романа Э. Хемингуэя «Фиеста. И восходит солнце»).....	27
Мазняк М. М. (г. Санкт-Петербург) Формы обращения в португальском языке, ...	33
Мазняк М. М. (г. Санкт-Петербург) Некоторые аспекты рецепции русской литературы в Бразилии	40
Новикова Е. А., Зуева Е. А. (г. Белгород) Неологизмы в современном немецкоязычном медийном дискурсе	44
Пчелина Т. М. (г. Москва) Особенности ритмической организации английского лимерика	49
Садовников С. А. (г. Нижний Новгород) Метафора как паралогический приём	53
Степутенко Г. А. (г. Москва) К вопросу об употреблении имперфекта индикатива в современном испанском языке	58

Хомкова Л. Р. (г. Иркутск)

Гносеологическая функция метафорических средств
выражения оценки (на материале немецкого и русского языков) 65

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 73**

Бабалян Н. Н., Лукомская Е. Л. (г. Москва)

К вопросу о применении игровых технологий
в преподавании иностранных языков в вузе 73

Белкина Е. П. (г. Сыктывкар)

Об использовании публицистического текста
при обучении студентов направления «Туризм»
эмотивному высказыванию на английском языке 79

Горбунова Д. В., Макарова О. Ю. (г. Казань)

Тематическое языковое портфолио
как технология обучения лексики студентов
неязыковых специальностей (на примере медицинского вуза) 83

Городецкая Ю. А. (г. Москва)

Современные технологии в эстетическом воспитании
как основа развития системы дополнительного образования 88

Дудкина Л. Н., Овчинникова Н. И. (г. Воронеж)

Особенности организации коллективных способов
обучения английскому языку одаренных детей.....95

Кузнецова С. В., Шепелева Е. В. (г. Пенза)

Особенности работы с профессиональными текстами в обучении
студентов неязыковых специальностей вуза английскому языку.....101

Неруш Т. Г., Неруш А. А. (г. Саратов)

Социально-психологические факторы формирования
религиозной толерантности в поликультурном регионе
с точки зрения молодёжи 106

Рахматулаева Т. Г. (г. Владикавказ)

Роль и место лингводидактики при обучении французскому языку 111

Шепелева Е. В., Кузнецова С. В. (г. Пенза)

Интерактивные методы обучения иностранному языку
российских и иностранных студентов в вузе
(на примере метода «Географическая карта мысли»).....116

НАУЧНЫЙ ПОИСК	
МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ	123
Атта-Коффи Куами Альберик (г. Белгород)	
Авенданьо Боляньюс Джонатан Эсмитт (г. Кали, Колумбия)	
Европейский и латиноамериканский варианты испанского языка: признаки лингвистического разнообразия	123
Жилина Ю. С. (г. Киров)	
Понятие «фразеологическая единица» в лингвистике и ее основные признаки	131
Исаева М. М. (г. Москва)	
Методы обучения английскому языку студентов старших курсов направления «Лингвистика»	136
Григорьева А. С. (г. Уфа)	
Типологический аспект модальности.....	142
Исламова А. И. (г. Уфа)	
Сущность категории модальности.....	147
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	151

ЛИНГВИСТИКА. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 81-23

*Е. П. Вишнякова (г. Хабаровск)
Тихоокеанский государственный университет*

Категории «прекрасное» и «безобразное» как эстетическая основа противопоставления языковых моделей возможных миров в новелле Г. Уэллса «Страна слепых»

В статье рассматривается проблема релятивистской трактовки эстетических категорий прекрасного и безобразного в аксиологическом аспекте, находящей свое отражение в языковых моделях мира персонажей новеллы Г. Уэллса «Страна слепых». Как показывает анализ материала, одни и те же предметы действительности оцениваются позитивно одними персонажами и негативно другими – в зависимости от условий восприятия.

Ключевые слова: эстетическая категория, категория прекрасного, категория безобразного, аксиологическая оценка, перцептивная модальность

Эстетический опыт сопровождает человека с глубокой древности. В первобытном обществе он находит выражение в стремлении архаического человека украсить свое жилище, позже проявляется в культовых обрядах и искусстве. В древнем мире – в Греции, Индии, Китае – эстетические проблемы поднимаются до уровня теоретического осмысления. Складываются основные категории эстетики: красота, прекрасное, возвышенное, трагедия, комедия, катарсис, гармония, порядок, искусство, ритм, поэтика, красноречие, музыка, калокагатия, канон, мимесис, символ, образ, знак и др. [6].

При всем разнообразии проблем, рассматриваемых через призму эстетических воззрений [8; 19; 10; 11], центральной категорией эстетики, ее основным объектом считается прекрасное, определяемое как эстетическое или

художественное совершенство явлений, природы, искусства и социальной жизни [15, с. 457].

Первым в истории философской мысли ответ на вопрос, что есть прекрасное, дает Сократ, который определяет красоту как присутствующую в конкретных прекрасных вещах, представленных во всем их многообразии [4, с. 395]. В основе красоты, по мнению Сократа, лежит целесообразность: прекрасное всегда полезно своей красотой, а полезное всегда прекрасно своей пользой.

Аристотелем красота понимается как благо, сопровождаемое чувством удовольствия: «Прекрасное – то, что, будучи желательно само ради себя, заслуживает еще похвалы или что, будучи благом, приятно потому, что оно благо» [3, с. 352].

Свою концепцию выдвигает и Плотин, описывая иерархию прекрасного, состоящую из трех ступеней, к которым относятся: 1) материальная красота чувственно воспринимаемого мира (красота прекрасных тел, предметов, природы); 2) идеальная красота, постигаемая душой человека (красота прекрасных занятий, знания и добродетелей); 3) умопостигаемая красота, исходящая от Бога [13, с. 538-554].

Фома Аквинский в своей эстетике большое внимание уделяет именно чувственно воспринимаемой красоте. По его мнению, прекрасно то, что приятно для зрения; мыслитель называет качества, создающие красоту вещей: цельность, пропорциональность и ясность [2, с. 462].

Ю. Б. Борев выделяет четыре трактовки прекрасного в эстетике: 1) идеалистическую, понимающую прекрасное как воплощение Бога, абсолютной идеи в конкретных вещах; 2) материалистическую, считающую прекрасным естественное проявление объективных свойств вещей; 3) субъективистскую, усматривающую источник прекрасного в самом человеке, его сознании; 4) релятивистскую, полагающую прекрасным соотношение объективных сторон бытия с человеком как мерой красоты [4, с. 50].

Прекрасное характеризуется такими свойствами, как объективность, субъективность и культурно-историческая обусловленность. Прекрасное как онтологическая категория имеет объективную основу, отраженную в таких универсальных канонах красоты, как гармония, совершенство, мера, соразмерность, порядок, симметрия, пропорция. Интересно, что уже со времен ан-

тичности к категории прекрасного относятся свет, сияние, блеск, цветовые отношения, музыкальные созвучия [6, с. 196].

Вместе с тем прекрасное, будучи объективно существующим, характеризуется также субъективностью восприятия, обусловленной уровнем индивидуальной культуры и особенностями эстетического вкуса личности. Идеал прекрасного также связан с особенностями национальной культуры и изменяется вместе с меняющимися условиями жизни общества [4].

В отличие от прекрасного, категория безобразного не получила исчерпывающего и адекватного описания в эстетических учениях. Безобразное обычно определяется как отсутствие совершенства, представляющее собой контраст по отношению к эстетическому идеалу. Сложный, относительный характер этой категории проявляется в том, что она определяется через отношение к прекрасному как его отрицание. Прекрасное изначально доминирует над безобразным [6].

Фундаментальное исследование категории безобразного провел К. Розенкранц, написавший труд «Эстетика безобразного». Для него безобразное – это составная часть общей метафизики прекрасного. Внутренняя диалектическая связь между двумя этими категориями проявляется в возможности саморазрушения прекрасного до безобразного, и наоборот, восстановления прекрасного из безобразного [18, с. 53].

В постклассической эстетике происходит смена акцентов в представлениях о прекрасном и безобразном, об эстетическом идеале и эстетическом удовольствии [1, с. 316]. Классическое искусство стремится к воспроизведению мира в гармонии прекрасного и безобразного с известной долей эстетизации, облагораживания безобразного. «Порою на холсте дракон иль мерзкий гад / Живыми красками приковывает взгляд, / И то, что в жизни нам казалось бы ужасным, / Под кистью мастера становится прекрасным» [5, с. 43].

Эстетические категории прекрасного и безобразного невозможно рассматривать в отрыве от понятия оценки, в основе которой лежит важнейшее различие по признаку «хорошо/плохо» [7, с. 8]. Выделяются две разновидности оценок: логическая (рациональная) и эмоциональная (иррациональная): «Эмоциональное и рациональное в оценке подразумевают две разные стороны отношения субъекта к объекту, первая – его чувства, вторая – мнения» [7, с. 42]. Будучи ценностным мироотношением, относящимся к чувст-

венному восприятию [15, с. 698], категория эстетического опирается на эмоциональную, иррациональную оценку.

В данной статье представлены результаты исследования аксиологической оценки прекрасного и безобразного с позиций слепых персонажей и зрячего героя новеллы Г. Уэллса «Страна слепых». Оппозиция эстетических категорий «прекрасное» и «безобразное» является важным противопоставлением, актуализированным в рассматриваемой новелле Г. Уэллса.

Альпинист Нуньес, сорвавшись со скалы и оказавшись в горной долине, в чуждом для него мире слепых, начинает замечать в своем, прежнем мире то, на что раньше не обращал внимания. И в первую очередь это касается красоты окружающего мира.

В данной новелле, представляющей релятивистскую трактовку прекрасного, относительность эстетических оценок, в частности восприятия объектов в терминах категорий прекрасного и безобразного, доведена до крайности. Причина этого кроется в разности перцептивных модальностей восприятия. Так, один и тот же объект – небо, описываемое Нуньесом, – положительно оценивается им и крайне негативно – слепыми. Небо, зрительно воспринимаемое Нуньесом и недоступное органам чувств слепых, является источником эстетического удовольствия для Нуньеса, но оно же вызывает отвращение и ужас у слепых жителей долины, что подчеркивается синтаксически параллельной конструкцией, сопрягающей синонимичные существительные *void* и *blankness*, определяемые негативно коннотируемыми прилагательными *hideous* и *terrible*: <...> *it seemed to them a **hideous** void, a **terrible** blankness*.

Памятуя о том, что в первую очередь именно прилагательные и наречия содержат оценочный аспект в своем значении [7, с. 6-7], отметим, что оценочный компонент может содержаться в словах других частей речи, иллюстрацией чего служит приведенное выше предложение. Негативная оценка наличествует в выделенных прилагательных и существительных.

Эстетический идеал слепых – каменная крыша, описываемая ими в кинестетических терминах, изысканно гладкая наощупь, – является воплощением безобразного для Нуньеса. Для него это отвратительная, страшная, ужасная крыша, которая буквально пригибает к земле воображение и заставляет покориться: *I must come under that roof of **rock** and **stone** and **darkness**, that **horrible** roof under which your **imagination**s stoop*.

Негативная коннотация присуща прилагательному *horrible* и глаголу *stoop*, что явствует из словарных дефиниций. Первое определяется как “*arousing **horror**; extremely bad or **unpleasant***” [17]; одно из значений второго содержит семы покорности и подчинения (“*to yield, submit*” [19]). Нейтральные *rock, stone, darkness* приобретают негативную оценку в контексте высказывания, характеризующего отношение Нуньеса к представлениям слепых о своем мире.

Одна и та же девушка, Медина-Саротэ, безобразна для слепых, но прекрасна для Нуньеса. В его любящих глазах она становится еще прекраснее, на что указывает изменение формы прилагательного *beautiful* до превосходной степени в восходящей шкале градации: *Nunez thought her **beautiful** at first, and presently **the most beautiful** thing in the whole creation*. Девушка привлекает его именно тем, что отталкивает слепых.

Соплеменники считают Медину-Саротэ некрасивой не только из-за четких черт лица (*a clear-cut face*), негладкой кожи (*lacked that satisfying, glossy smoothness*), но прежде всего из-за глаз, которые не были, как у всех, вдавлены в глазницы (*eyelids were not sunken*), а создавали иллюзию просто закрытых (*lay as though they might open again at any moment*), причем у девушки были длинные ресницы (*she had long eyelashes*), что у слепых также считалось уродливым.

Неприятным для незрячих был и голос Медины-Саротэ, слишком громкий для их обостренного слуха: *And her voice was **strong** and did not satisfy **the acute hearing** of the valley swains*. Исключительно тонкое аудиальное и тактильное восприятие, развившееся в качестве компенсации утерянного зрения, привело к тому, что обычные сигналы, раздражители, исходящие от объектов, воспринимаются слуховыми и кожными рецепторами слепых как чрезвычайно сильные, превышающие норму чувствительности.

Рассмотрение визуальной перцептивной модальности подводит к мысли о необходимости учета перспективы [16], точки зрения, с которой осуществляется восприятие. В самом широком смысле точка зрения – это зафиксированное отношение между субъектом сознания и объектом сознания [12, с. 51], это положение наблюдателя в наблюдаемом мире во времени и пространстве. Точка зрения определяет кругозор наблюдателя, в отношении как объема воспринимаемого, так и его оценки [14, с. 425–432].

Литература

1. Адорно В. Т. Эстетическая теория / пер. с нем. А. В. Дранова. М.: Республика, 2001. 527 с.
2. Аквинский Ф. Сумма теологии. Часть I. Вопросы 1-43. Киев: Эльга, Ника-Центр, Элькор-МК, Экслибрис, 2002. 560 с.
3. Аристотель. Сочинения: в 4 т. / под ред. А. И. Доватура. М.: Мысль, 1975–1984. Т. 2. 1978. 687 с.
4. Борев Ю. Б. Эстетика. М.: Высш. шк., 2002. 511 с.
5. Буало Н. Поэтическое искусство. М.: ГИХЛ, 1957. 232 с.
6. Бычков В. В. Эстетика: учебник. М.: Гардарики, 2004. 556 с.
7. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М.: Едиториал УРСС, 2002. 280 с.
8. Карпухина Т. П. Морфемный повтор в художественном тексте в свете общеэстетической теории игры. Хабаровск: ДВГГУ, 2006. 392 с.
9. Карпухина Т. П. Игра слов и морфемный повтор: комическое «состязание» смыслов в словах с общей морфемой (на материале английской художественной прозы) // Вестник Воронежского гос. ун-та. 2007. № 1. С. 81–89.
10. Карпухина Т. П. Лингвоэстетическая игра морфемного повтора: теоретическая модель анализа феномена частичной итерации в художественном тексте (на материале англоязычной художественной прозы): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Иркутск: ИГЛУ, 2007. 41 с.
11. Карпухина Т. П. Эстетический аспект взаимодействия морфемного повтора и синтаксического параллелизма в английской художественной прозе // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2013. № 2 (130). С. 216–222.
12. Корман Б. О. Целостность литературного произведения и экспериментальный словарь литературоведческих терминов // Проблемы истории критики и поэтики реализма. Куйбышев, 1981. С. 39–54.
13. Соколов В. В. Антология мировой философии: в 4 т. / под ред. М. И. Иткина. М.: Мысль, 1969–1972. Т. 1. 1969. 576 с.
14. Тамарченко Н. Д. Точка зрения // Введение в литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины / под ред. Л. В. Чернец. М.: Высш. шк.; Академия, 1999. С. 425–432.
15. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 7-е изд., перераб. и доп. М.: Республика, 2001. 719 с.
16. Glaz A. Speakers' Choices: Seeing Things from a Perspective // Cognitive Linguistics Today. Frankfurt am Main, 2002. P. 287–303.
17. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.merriam-webster.com/>

18. Rosenkranz, K. Aesthetik des Hässlichen [Электронный ресурс]. Königsberg, 1835. 461 p. URL: <https://play.google.com/books/reader?Id=rZguZZxWmUYC&printsec=frontcover&output=reader&hl=ru>

19. Webster's Online Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.websters-dictionary-online.org/>

УДК 81'37

*Е. А. Грудева, Р. В. Чвалун (г. Ставрополь)
Ставропольский государственный аграрный университет*

Образная и аксиологическая характеристики концепта *autumn* в поэтических текстах художественной литературы XIX века

Работа посвящена изучению английского концепта *autumn* в когниолингвистическом аспекте. В статье представлен анализ поэтических текстов английской художественной литературы эпохи романтизма с целью экспликации и верификации основных когнитивных признаков концепта *autumn* в английском литературном языке XIX века, а также описание его образной и ценностной составляющих как наиболее значимых элементов в определении национально-культурной специфики в восприятии концептов представителями английской лингвокультуры.

Ключевые слова: концепт, художественный текст, поэтический текст, образная характеристика, аксиологическая характеристика, константа, лексическая структура

Художественный текст является одним из наиболее значимых феноменов, помогающих понять культурные особенности социума. Так, по мнению В. И. Карасика и Г. Г. Слышкина, «художественные тексты, учитывая их роль в культуре общества, являются “культурогенными текстами”, поскольку культура реализуется в текстах» [1, с.13–15]. Художественный текст выполняет функции передачи сообщения, коллективной культурной памяти, он представляет собой интеллектуальное образование, неразрывно связанное с культурным контекстом, поскольку обладает структурной открытостью и автономностью [1, с. 83].

Неотъемлемой и обладающей специфичными чертами частью парадигмы художественных текстов является поэтический текст. В качестве объ-

екта лингвистического исследования, по причине своей специфичности и непохожести на прозаический или драматургический текст, поэтический текст нуждается в отдельном рассмотрении и описании [5, с. 7].

Концепты в художественном тексте, как прозаическом, так и поэтическом, – это также совершенно иное понятие, поскольку, в отличие от концептов универсальных, содержащих обобщённое значение предметов и явлений, они определяют идеостиль писателя, отражают его поэтическую картину мира, весь комплекс чувств, эмоций, представлений, возникающих на основе ассоциативности. Как отмечает С. А. Аскольдов, художественные концепты заключают в себе «неопределенность возможностей». Их замещающие способности связаны не с потенциальным соответствием реальной действительности или законам логики – концепты этого типа подчиняются особой прагматике «художественной ассоциативности» [2].

Художественный концепт зачастую рассматривают как составную часть культурного концепта, представляющего собой условную ментальную единицу, используемую в комплексном изучении языка, сознания и культуры [1, с. 76] и включающую в свое ядро концептуальные признаки, свойственные всем носителям языка.

В лексической структуре текста художественный концепт предстает как сложная содержательная структура, в которой сливаются воедино индивидуально-авторское понимание и традиция национального употребления данного концепта. При этом определяется специфика, отличие авторской картины мира, и посредством этого углубляются наши знания о национальной картине мира [7].

При изучении художественного концепта интерес представляет его ценностная составляющая, а также сопутствующий эмоциональный комплекс, способствующий определенному контекстуальному восприятию художественного смысла [3, с. 53].

В данной работе наибольший интерес при описании концепта *autumn* для нас представляют его образная и аксиологическая характеристики [4]. Выбранные нами в качестве материала для исследования стихотворения Уильяма Блейка «To Autumn» и Джона Китса «The Human Seasons» являются текстами, в которых данные аспекты представлены наиболее ярко.

В стихотворении Уильяма Блейка «To Autumn» («К осени») осень предстает неким волшебником, духом, к которому обращается автор:

*O Autumn, laden with fruit, and stain'd
With the blood of the grape, pass not, but sit
Beneath my shady roof; there thou may'st rest,
And tune thy jolly voice to my fresh pipe,
And all the daughters of the year shall dance!
Sing now the lusty song of fruits and flowers.*

*"The narrow bud opens her beauties to
The sun, and love runs in her thrilling veins;
Blossoms hang round the brows of Morning, and
Flourish down the bright cheek of modest Eve,
Till clust'ring Summer breaks forth into singing,
And feather'd clouds strew flowers round her head.*

*"The spirits of the air live in the smells
Of fruit; and Joy, with pinions light, roves round
The gardens, or sits singing in the trees."
Thus sang the jolly Autumn as he sat,
Then rose, girded himself, and o'er the bleak
Hills fled from our sight; but left his golden load.*

*О Осень, плодоносный дух,
Кровавым виноградом обгаренный,
Войди под мирный кров; здесь отдохни.
Твой звучный глас моей свирели в лад
Пусть о цветах расскажет, о плодах,
И пусть творенья года в танце кружат.*

*«Открылась почка солнцу, и любовь
Проникла сквозь трепещущие жилки;
Зарделись щеки у небесных зорь,
Украшенных цветением Весны,
И Лето мир наполнило жужжаньем.
Венчая ночь короной облаков.
А эльфы пьют плодовый аромат,
И радость легкокрылая парит
Над садом и смеется меж ветвей».*

Спев песню, улыбнулся добрый дух,
Стан препоясал и вдали исчез
За мрачным склоном, златой оставив груз.

(Перевод Д. Смирнова)

Осень в восприятии У. Блейка – это существо мужского пола: *Thus sang the Autumn as hes at, Then rose, girded himself, and o'er the bleak Hills fled from our sight; but left his golden load* – Так *судел и пел* добрый дух, затем *поднялся, подпоясался и исчез* за мрачным холмом, но *оставил* свой (*его*) золотой груз. Осень-волшебник – долгожданный гость в каждом доме: *pass not, but sit Beneath my shady roof; there thou may'st rest; sing song* – не проходи мимо, посиди под моей тенистой крышей; здесь ты можешь отдохнуть; спой песню.

Осень-дух приходит не с пустыми руками: *laden with fruit* (досл. нагруженный плодами) и *stain'd with the blood of the grape* (досл. окропленный вином), что характеризует данное время года как богатый период, когда созревает и собирается урожай. Также осень – очень веселое время года: *jolly Autumn, sing the song of fruits and flowers* – поет песню о плодах и цветах. Здесь необходимо отметить отличие в восприятии данного времени года в русской лингвокультуре, где осень также воспринимается как плодородный и щедрый сезон, но все же в большей степени связанный с тяжелым физическим трудом, нежели с праздником [4]. Также осень в стихотворении Уильяма Блейка *lef this golden load* (оставляет свой золотой груз), что, вероятно, означает осенний листопад, когда все вокруг покрыто золотыми листьями и травой. Что касается оценки концепта *autumn* в данном тексте, то с уверенностью можно говорить о положительном восприятии осени.

В стихотворении Джона Китса «The Human Seasons» («Человеческие сезоны») мы отмечаем такой когнитивный признак концепта *autumn*, как «период увядания, угасания (природы; чувств, жизни, молодости)»:

*Four Seasons fill the measure of the year;
There are four seasons in the mind of man...
...His soul has in its Autumn, when his wings
He furlleth close; contented so to look
On mists inidleness – to let fair things
Pass by unheeded as a threshold brook...*

Четыре разных времени в году.
Четыре их и у тебя, душа...
...А осенью от бурь и непогод
Она в укромный прячется залив.
Теперь она довольствуется тем,
Что сквозь туман глядит на ход вещей.
Пусть жизнь идет неслышная совсем,
Как у порога льющийся ручей...

(Перевод С. Маршака)

«Осень» человеческой жизни – это период спокойствия и умиротворения, период, когда человек как бы «складывает крылья»: ...*when his wings / He furlerth close*; он уже не стремится достичь невозможного, а довольствуется тем, что было достигнуто ранее, и теперь просто созерцает окружающий мир: ...*contented so to look / On mists in idleness – to let fair things / Pass by...* Концепт *autumn* в данном значении получает положительную оценку, поскольку «осень жизни» – это период, когда человек еще полон сил и может с высоты своих лет и накопленного жизненного опыта жить размеренно и наблюдать за ходом жизни: ...*to look / On mists in idleness – to let fair things / Pass by unheeded as a threshold brook* (сквозь туман глядит на ход вещей. Пусть жизнь идет неслышная совсем, / Как у порога льющийся ручей).

Подводя итог, можно сделать вывод, что язык как непосредственная составляющая когниолингвистического исследования представляет собой изменчивую структуру, находящуюся в непрерывном взаимодействии с разными направлениями как жизни общества в целом, так и науки, искусства в частности. Литература периода XIX века – эпохи романтизма – признана эталоном литературного языка. Данный период был выбран нами для изучения, поскольку именно этот период знаменуется расцветом литературы, использованием многозначности слова, развитием ассоциативности, метафоричности, открытиями в области стихосложения, метра, ритма.

Наблюдения над языком художественного произведения дают возможность не только понять ключевые идеи эпохи, но и определить структурные элементы создания самого произведения. Такой подход предполагает рассмотрение языка произведения и языка эпохи в их совокупном взаимо-

действии, исключение одного из элементов неизбежно приведет к невозможности системного исследования.

Литература

1. Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. Т. 1. Волгоград: Парадигма, 2005. 348 с.
2. Аскольдов С. А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под ред. В. П. Нерознака. М.: Academia, 1997. С. 267–280.
3. Грудева Е. А. Этнокультурная специфика концептов *лето* и *осень* в русском и английском языках // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 101. С. 146–149.
4. Грудева Е. А. Концепт *осень/autumn* в восприятии современных носителей русского и английского языков (на основе данных ассоциативного эксперимента) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 5-1 (23). С. 44–46.
5. Казарин Ю. В. Поэтический текст как система: монография. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. С. 6–7.
6. Чвалун Р. В. Каллиграмма Г. Аполлинера «la cravate et la montre»: графика, семантика, метасообщение // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 4-1 (22). С. 217–220.
7. Blake W. [Электронный ресурс] // Библиотека М. Мошкова. URL: http://lib.ru/POEZIQ/BLAKE/blake2_1.txt_with-big-pictures.html
8. Keats J. [Электронный ресурс]. URL: <http://keats-poems.com/the-human-seasons/>

УДК 83.3

*С. А. Губанов (г. Самара)
Самарский университет государственного управления
Международный институт рынка*

Парный эпитет: к вопросу теории эпитета

В статье рассматривается вопрос о функционировании такого типа эпитета, как парный эпитет. Теоретические проблемы эпитетологии решаются с опорой на тексты Марины Цветаевой, в которых частотны сложные и парные эпитеты. При описании материала использовались структурный, семантический и когнитивный методы анализа.

Обращается внимание на идиолектные черты творчества Марины Цветаевой в аспекте эпитетологии.

Ключевые слова: эпитет, Марина Цветаева, лингвопоэтика, парный эпитет, сложный эпитет

Эпитетология – одно из активно развивающихся направлений лингвопоэтики [1, 5, 6]. Когнитивные исследования эпитета, появившиеся за последние годы, говорят о новом подходе к изучению эпитетных структур [3, 5, 6, 7, 10, 11]. Ставится вопрос о дефиниции эпитета с новых позиций, о его отличии от логического определения, о его структурных разновидностях, типологиях, вводится понятие эпитетоида, то есть такого определения, которое выражено неоднословной конструкцией (причастным, деепричастным оборотом) и статус которого до конца не ясен [2].

Под эпитетом понимаем такую атрибутивную структуру, которая имеет не нейтральный оценочно-образный статус и выражена различными структурными моделями (типами). Одним из таких типов эпитетных структур, то есть объединения определяемого слова и эпитета (эпитетов), является парный эпитет – конструкция атрибутивного типа, состоящая из двух эпитетов при одном определяемом субstantиве. Данные эпитеты объединены общим семантическим компонентом и подобраны для многоаспектной характеристики определяемого слова.

В ходе изучения парного эпитета его именовали сквозным, повторяющимся, цепочечным и т. д. [см.: 6]. Нам же представляется оправданным называть его парным, поскольку это объединение именно двух эпитетов, в отличие от цепочки (более двух эпитетов), сквозного (повторяющегося при одном слове).

Идиолект Марины Цветаевой в рамках эпитетологических исследований активно изучается в настоящее время, о чем свидетельствуют некоторые работы лингвистов и цветаеведов [4, 5, 8, 9]. Были установлены некоторые закономерности в использовании Мариной Цветаевой атрибутивной лексики, а именно: нестандартное окказиональное употребление признаковой лексики [4], продуктивность корневых повторов эпитетов и определяемых слов [8], конструирование авторских эпитетных структур, построенных на паронимической аттракции, аппозитивном оформлении

сложных эпитетов, распространение эпитета и увеличение его до предложения или фразы [4, 5, 9].

Эпитет парной структуры – соединение двух эпитетов при одном определяемом посредством союза *и* – в нашем материале составил 59 примеров употребления.

Парный эпитет в цветаевских текстах употребляется продуктивно с целью создания многозначного образа реалии; основной функцией парного эпитета является «высвечивание» в объекте эпитетации нескольких одинаково значимых признаков.

Продуктивное использование двойных эпитетов наблюдается в стихотворении «По холмам...»:

По холмам – круглым и смуглым, / Под лугом – сильным и пыльным, / Сапожком – робким и кротким – / За плащом – рдяным и рваным. / По пескам – жадным и ржавым, / Над лугом – лгущим и пьющим, / Сапожком робким и кротким – / За плащом – следом и следом. / По волнам – лютым и вздутым, / Под лугом – гневным и древним, / Сапожком – робким и кротким – / За плащом – лгущим и лгущим [12, т. 2, с. 17].

Данное стихотворение Марины Цветаевой являет собой одно высказывание эллиптического типа, в котором опущены глаголы движения, причем эпитетные комплексы построены своеобразно: будучи парными по структуре, они объединены в синонимические (*робким и кротким*), контекстуально синонимические, близкие фонетически на основе паронимической аттракции (*жадным и ржавым*), и повторяющиеся абсолютно (*лгущим и лгущим*) пары. Первые четыре и последние четыре строки зеркально отражаются друг в друге, имея почти неуловимые отличия в составе эпитетов. Этот прием построения текста основан исключительно на игре определениями, он свидетельствует о значимости использования М. И. Цветаевой признаков слов вообще и составных эпитетов в частности. Эпитеты *гневный* и *древний* сближаются на основе общности их фонетического состава. Повтор близких по звучанию слов способствует их семантическому сближению в рамках данного стихотворения.

Далее приведем еще несколько примеров употребления парного эпитета с союзом *и*.

За их корень, гнилой и шаткий, / С колыбели растящий рану (о богатых людях) [12, т. 2, с. 156]; *Тож же речь произнесем: Всех румяней и смуглее / До сих пор на свете всем* [12, т. 2, с. 282].

В составе парного эпитетного комплекса, соединенного союзом *и*, могут находиться определения, сравнительно близкие по значению, чему способствует соединительная семантика союза. Если в некоторых случаях семантическое сближение налицо (*шаткий и гнилой* или *юн и тонок*), то в других оно диктуется авторским восприятием, оценкой (эпитеты *пронзительн* и *робок* семантически далеки, но в эпифразе их сближает то, что взгляд воспринимается героиней ситуативно: подчеркивается и момент непосредственного зрительного контакта, и общее свойство глаз). Первый эпитет в составе парного эпитетного ряда признается в качестве наиболее важного, второй же компонент парного эпитета вносит дополнительные признаки, во многом индивидуально привнесенные, поэтому часты конструкции с авторскими окказиональными эпитетами. Так, *извилина губ* предстает как *капризной* (основная психологическая характеристика объекта), так и *слабой*. В последнем фрагменте явно прослеживается ассоциация с пушкинской строкой «*Всех румяней и белее*» в антонимическом ключе: *смуглый* ассоциируется в поэтическом сознании Цветаевой с солнечным, божественным, в отличие от *белого*, символизирующего смерть.

Распространенные определения-эпитеты могут служить средством выражения эпитета-предиката при своеобразной структуре предложения (а именно в отсутствие глагола-сказуемого), при пунктуационном оформлении – в подтекстовом смысле, что позволяет атрибутивной конструкции получить предикативную нагрузку:

*По холмам – **круглым и смуглым**, / Под лучом – **сильным и пыльным**, / Сапожком – **робким и кротким** – / За плащом – **рдяным и рваным**...* [12, т. 2, с. 17].

М. И. Цветаева не использует глагольной лексики, обходясь лишь атрибутивной и субстантивной, что рождает динамику высказывания, богатый образный ряд. По мнению исследователей, в создании этого эффекта главная роль принадлежит набору именных компонентов. Обозначая путь движения, средство и ориентиры движения, они обычно сопровождают глагол движения, а в его отсутствие совместно выражают идею движения. О разрыве непосредственной связи между предметом и атрибутом говорят также постпозиция обособленных определительных оборотов и особая пунктуация.

Сближение далеких в общепринятом понимании, но близких для автора признаков, относящихся к одному объекту, – также часто используемый поэтом способ построения эпитетного ряда. Соположение признаков происходит не только за счет синтаксического средства – союза, но, в первую очередь, семантически, поэтому разноплановые эпитеты могут также соединяться в единый эпитетный комплекс.

Под лугом – гневным и древним [12, т. 2, с. 354]; *в золотом и величавом парке / Я кормлю спокойных голубей* [12, т. 1, с. 111]; *Были искры мятежны и злы* [12, т. 1, с. 590]; *Он умен и начитан, как книга* [12, т. 1, с. 137]; *Легкий и ласковый / Воздух над пропастью* [12, т. 2, с. 67]; *Легкий бой лукав и лжив* [12, т. 1, с. 451]; *Здесь страсти поджары и ржавы* [12, т. 2, с. 106]; *Царственным эпосом – струнным и страстным...* [12, т. 1, с. 453]; *Взгляд – до взгляда – смел и светел* [12, т. 2, с. 322].

Когнитивный механизм пропозиции состоит в том, что за основу образного ряда берется ситуация, которая «раскручивается» автором сообразно его авторскому мышлению. Компоненты такой пропозиции совершенно произвольны и обусловлены лишь авторской логикой осмысления объектов данной ситуации. Ситуативные признаки, попавшие в поле зрения авторского мировидения, становятся теми узловыми точками, из которых рождаются образы.

Данный механизм способен объяснить нестандартную лексическую сочетаемость большинства цветаевских эпитетов: в составе идиолекта поэта такие эпитеты укладываются в логику образного мышления и перестают восприниматься как аномальные. Соединительный союз подчеркивает их родство и общность семантики.

Подбор новых, далеких друг от друга по значению признаков и их синтаксическое объединение происходит по принципу эмоциональной кумуляции, что обуславливает окказиональное словотворчество. М. И. Цветаева относится к разряду тех авторов, творчество которых является продолжением их эмоциональных порывов, что приводит к бесконечному «когнитивному сбою», становящемуся своеобразным художественным правилом.

Представляется перспективным изучение механизмов возникновения, конструирования атрибутивной лексики разных типов в идиолектах писателей и поэтов различных эпох и литературных направлений.

Так, на одном из участков эпитетной системы идиолекта Марины Цветаевой можно проследить когнитивную логику ее словотворчества в семантическом аспекте.

Литература

1. Байбулатова Г.Г. Эстетические возможности прилагательного-эпитета в его узком и широком применениях // Вестник Башкирского университета. 2009. Т. 14. № 3. С. 814–816.
2. Булахова Н. П., Сковородников А. П. К определению понятия *эпитет* (предуготовление к функциональной характеристике) // Экология языка и коммуникативная практика. 2017. № 2 (9). С. 122–143.
3. Голубина К. В. Виды эпитета в художественном тексте // Стилистика и поэтика: сб. науч. тр. МГЛУ. Вып. 439. М., 1997. С. 26–34.
4. Громова А. В. Эстетическая актуализация имён прилагательных в атрибутивных регулятивных структурах в лирике М. И. Цветаевой // Сибирский филологический журнал. Вып. 1. Новосибирск, 2010. С. 228–232.
5. Губанов С. А. Сложный эпитет в идиолекте М. Цветаевой: лингвистика смысла // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 385. С. 5–8.
6. Губанов С. А. Теория эпитета: основные подходы: монография. Самара: ООО ПД «ДСМ», 2016. 144 с.
7. Кубаева Ф. Р. О семантических типах перенесенного эпитета // Вестник Пятигорского гос. лингв. ун-та. 2008. № 3. С. 76–80.
8. Надежкин А. М. Корневой повтор в художественной речи Цветаевой // Вестник Нижегородского гос. ун-та. 2012. № 3-1. С. 393–395.
9. Порошина А. А. Семантический сдвиг как следствие семантической аппликации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2009. № 2. С. 164–165.
10. Тырыгина В. А. Эпитет и жанр. М.: Прометей, 2000. 228 с.
11. Фадеева Т. М. Вкусовые сложные эпитеты русского языка // Вестник МГОУ. Сер. «Русская филология». 2013. № 5. С. 29–33.
12. Цветаева М. И. Собрание сочинений: в 7 т. М.: Эллис-Лак, 1994.

**Влияние прецедентного феномена на семантику
имен собственных на материале повести Л. Н. Толстого
«Крейцерова соната»**

В статье рассматривается семантический потенциал имени собственного в рамках поля прецедентности. Показано, что номена имеют тенденцию к приращению смыслов при взаимодействии со значением прецедентных феноменов и благодаря этому реализуют потенциал перехода на новую степень абстракции.

Ключевые слова: прецедентность, имя собственное, Л. Н. Толстой, семантика

Феномен прецедентности широко используется в современной лингвистике, под ним понимаются феномены, актуальные для социума в когнитивном отношении, обладающие ассоциативным потенциалом, узнаваемые в обществе [3, с. 352].

Среди прецедентных феноменов выделяют *прецедентное имя* (ПИ) (имя собственное (ИС)), *прецедентную ситуацию* (ПС), *прецедентное высказывание* (ПВ) и *прецедентный текст* (ПТ). ПИ обладает характеристиками любого другого прецедентного феномена и становится символом определенного качества, характера, ситуации. ПС – связанная с определенными коннотациями [2, с. 107] «эталонная», «идеальная» ситуация, которая вводится в текст посредством прецедентных высказываний, имен, теряющих свой изначальный смысл, становящихся словами-символами. ПВ – измененные для определенного случая, трансформированные цитаты; намёк на текст через характерную ситуацию, которая погружает читателя во время и пространство, отличное от хронотопа первичного текста [5, с. 20]. ПТ – это текст с характерным признаком хрестоматийности, известный определенной языковой личности.

Текст «Крейцеровой сонаты» наполнен феноменами прецедентности, за счет которых расширяется семантическое пространство повести посред-

вом интертекстуальных связей. Прецедентное имя *Крейцера соната* формирует структуру повести и раскрывает семантику имен собственных главных героев произведения.

Рассматривая содержание имени собственного, считаем необходимым ввести термин «номема». Номема – единица плана содержания, представляет собой способ «фрагментарного» усвоения культуры, находит свое семантическое разрешение в номе [7, с. 110], который может быть предъявлен как смысловой оттенок в речевом употреблении. Таким образом, приращение смыслов к имени собственному возможно именно посредством нома.

Рассмотрим ном *Позднышев* в рамках поля прецедентного имени *Крейцера соната*.

Герой Позднышев впервые появляется на страницах повести в поезде, где рассказывает случайному попутчику свою историю. Читатель видит его «со стороны», глазами попутчика-повествователя, и посредством самопрезентаций персонажа через прямую речь.

Повествователь при описании Позднышева делает акцент на звуковой стороне его речи. Во-первых, герой часто «издает свой звук» [6, с. 16]. Во-вторых, музыкальные характеристики свойственны и его повествовательной манере (повышение и понижение тона голоса, ускорение и замедление речи, позднышевское «у-у» в преддверии исполнения сонаты). Такой акцент на музыкальной манере речи персонажа способствует порождению новых смыслов в имени собственном *Позднышев*, которые связывают его с прецедентным именем *Крейцера соната*.

Семантические сферы прецедентного имени *Крейцера соната* и имени собственного *Позднышев* обнаруживают связь посредством семы ‘звук’ («свой звук», который издает Позднышев). Данная сема характеризует речь героя («странные звуки», которые издает персонаж), а также является тематически близкой ядерному компоненту понятия *музыка*.

Сема ‘звук’ в номе *Василий Позднышев*, реализуясь в повести, имеет следующие лексемы-определения: *странный*, *свой*, *особенный* (отметим, опять наличествует притяжательное местоимение). Повествователь пытается описать этот звук: «Звук как бы прерванного смеха или рыдания» [6, с. 12], объяснить назначение этого звука: «Издав свой звук, как он делал всегда, когда ему приходила, очевидно, новая мысль» [6, с. 16].

Отметим, что звук, производимый Позднышевым, не является членораздельным, на это указывают и определения, описывающие его признаки («странный», «свой», «особенный»), это включает сему ‘звук’ в сферу прецедентного имени *Крейцера соната*. Притяжательное местоимение «свой» актуализирует семантический признак «уникальность». Звук, издаваемый Позднышевым, не повторяется больше ни у кого из героев. Более того, 12 из 16 употреблений в тексте лексемы звук используется при описании главного героя.

Качественные прилагательные *странный* и *особенный* имеют общий семантический компонент «необычный». В то же время семантические акценты, расставляемые данными лексемами, различны. Лексема *странный* актуализирует семантические признаки «непонятный», «чужой», которые связаны с устаревшим значением лексемы «идущий куда-л., странствующий» [1, с. 281]. Важность этого семантического компонента для общего повествования подчеркивается и местом действия – поезд. Что касается лексемы *особенный*, то в устаревшем сейчас, но современном для Л. Н. Толстого значении «отдельный, особый» [1, с. 321] реализуется семантический признак «единственный в своем роде». Таким образом, посредством лексемы звук и тех определений, которыми автор ее сопровождает, актуализируются имплицитные смыслы *необычный* → *непонятный* → *уникальный* → *единственный*.

В авторских ремарках подчеркивается музыкальность речи Позднышева: «Голос его становился все более и более певучим и выразительным» [6, с. 20]. Прилагательные *певучий*, *выразительный* могут служить для характеристики, например, мелодии, исполнительской интонации. Лексема *певучий* восходит к глаголу *петь*, они образуют семантическую группу, в которую входит лексема *музыка*. Семантический компонент «звук» позволяет выстроить имплицитные связи в смысловом поле понятия «музыка»: *речь – звук* – (ИС) *Василий Позднышев* // *музыка – звук (интонация)* – (ПИ) *Крейцера соната*.

В ПИ *Крейцера соната* присутствуют компоненты, характеризующие эмоциональную и чувственную сферы человека, которые совпадают со сферами влияния музыки как вида искусства. Об этом писал Эйгес: «Воздействие музыки здесь определяется уже не психологически, как возбуждение чувств радости, печали и пр., но физиологически, как чувственное возбуж-

дение, – т. е. как влияние сексуальное, а не просто сенсуальное» [8, с. 282]. «Музыка, оказывается, уже сама заключает в себе грубо эротическое начало и служит выражением его» [8, с. 283]. Страстная сила драматургии музыкального произведения «страшно действует», превращается в «страшную вещь».

Взаимосвязь ИС *Позднышев* с ПИ *Крейцера соната* в контексте повести Л. Н. Толстого расширяет номему (комплекс значений) исходного имени. Вне текста ИС *Позднышев* лишено семантики. ИС в контексте художественного текста для читателей становится наполненным смыслом и реализует потенциал, чтобы стать прецедентным. Так, номена *Позднышев* имеет потенциал, чтобы приобрести следующие номы: ‘женоубийца’, ‘развратник’, ‘дворянин’. Вовлеченность ИС в прецедентное поле ПИ *Крейцера соната* расширяет семантику ИС, появляются номы ‘необычный’, ‘уникальный’, ‘страстный’. Таким образом, ИС не только расширяет семантику, но и обретает потенциал для перехода на новую ступень абстракции.

Литература

1. Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка: Ок. 9000 синонимических рядов / под ред. Л. А. Чешко. 5-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1986. 600 с.
2. Гудков Д. Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности. М., 1999. 400 с.
3. Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность. М., 1998. 352 с.
4. Красных В. В. Стрoение языкового сознания: фрейм-структуры // Когнитивная семантика. Ч. 1. Тамбов: ТГУ, 2000. С. 53–55.
5. Супрун А. Е. Текстовые реминисценции как языковое явление // Вопросы языкознания. 1995. № 6. С. 20.
6. Толстой Л. Н. Крейцера соната // Полное собрание сочинений под общ. ред. В. Г. Черткова. Серия первая. Произведения. Т. 27. М.: Худож. лит., 1936. С. 7–78.
7. Переволочанская С. Н. Номена в системе языковых терминов эмиической структуры // Актуальные проблемы современного словообразования. Кемерово, 2009. С. 108–114.
8. Эйгес И. Воззрения Толстого на музыку [Электронный ресурс]. М., 1929. URL: <http://feb-web.ru/feb/tolstoy/critics/est/est-241-.htm2> (дата обращения: 17.03.2018).

**Контрастивный анализ английских придаточных
обстоятельственных предложений результата и их
переводов на русский язык (на материале романа Э. Хемингуэя
«Фиеста. И восходит солнце»)**

Английские сложноподчинённые предложения с придаточными обстоятельственными предложениями результата по способу организации информации аналогичны русским, однако значение английских предложений данного типа неоднородно. Неслучайно в академических грамматиках английского языка их называют сложноподчинёнными предложениями с придаточными результата (result clauses) и с придаточными следствия (effect clauses).

Ключевые слова: придаточные предложения, причинно-следственная связь, придаточные предложения результата, придаточные предложения следствия, модальность, отношения одновременности

Придаточные обстоятельственные предложения результата выражают следствие, вытекающее из содержания всего главного предложения. Они присоединяются к главному предложению союзом *that* – *что*, относящимся к наречию степени *so* – *так, такой* в главном предложении, и составным союзом *so that* – *так что*, вместо которого в разговорной речи часто употребляется *so*:

He always bets when he is angered, and so he usually bets foolishly [7].

Он всегда держит пари, когда злится, и поэтому обычно заключает глупые пари [5].

Английские сложноподчинённые предложения (далее – СПП) с семантическими придаточными, в которых информация главного предложения включена в придаточное [3, с. 4], по способу организации информации аналогичны русским. Как и в соответствующих русских предложениях, здесь нет разделения на собственно-причинное и причинно-аргументирующее значения, однако значение английских СПП данного типа неоднородно. Неслучайно в академических грамматиках английского языка их называют то СПП с придаточными результата (result clauses), то СПП с придаточными следст-

вия (effect clauses). Дело в том, что результат – это, как правило, итог осуществления некоего намеренного действия или ожидаемого события (субъективной причины), а следствие – итог случайного действия или события (объективной причины).

В качестве грамматических показателей связи частей СПП служат следственные союзы *so* и *so that*:

The waiter seemed a little offended about the flowers of the Pyrenees, so I overtipped him [7].

Официант, по-видимому, немного обиделся за пиренейские цветы, поэтому я щедро дал ему на чай [5].

<...> he had gotten the money I sent him from Paris and renewed my subscriptions, so that was all set [7].

<...> он получил деньги, высланные мной из Парижа, и возобновил абонемент, так что все это было улажено [5].

Если в сфере русских СПП наблюдается четкая корреляция между союзами, вводящими автосемантические придаточные, и союзными словами, вводящими синсемантические придаточные (*потому что* – *почему*, *оттого что* – *отчего*, *вследствие того что* – *вследствие чего*, *так как* – *так что* и т. д.), то в сфере английских СПП такая корреляция отсутствует, поскольку союзные слова не обслуживают причинно-следственные СПП.

Важно отметить, что следственные союзы в английском языке, в отличие от русских союзных слов, характеризуются тем, что они никак не квалифицируют причину, содержащуюся в главном предложении. Они являются для адресата простыми сигналами того, что вводимое ими придаточное следует расценивать как следствие называемого главной частью события или действия. Придаточная часть, содержащая данные союзы, обычно отделяется от главной запятой [4, с. 157]:

I paid my way into enough things that I liked, so that I had a good time [7].

Многое из того, за что я платил, нравилось мне, и я хорошо проводил время [5].

It was still closed, so he decided to go up to the hotel and get a bath [7].

Она все еще была закрыта, и он решил пойти в отель и принять ванну [5].

Заметим, что союз *so that* может вводить также придаточные со значением цели (русский аналог – целевой союз *так чтобы*), что совершенно не противоречит логике вещей, поскольку всякая цель есть следствие [4, с. 157]:

I told her about watching the bull, not the horse, when the bulls charged the picadors, and got her to watching the picador place the point of his pic so that she saw what it was all about, so that it became more something that was going on with a definite end [7].

Я учил ее следить за быком, а не за лошастью, когда бык кидается на пикадоров, учил следить за тем, как пикадор вонзает острие копья, чтобы она поняла, в чем тут суть, чтобы она видела в бое быков последовательное действие, ведущее к предначертанной развязке [5].

Различие между ними заключается в том, что генерируемая ситуация в целевых СПП «интерпретируется соответствующими формальными маркерами не как реальный, а как гипотетический факт, возможность или, наоборот, невозможность реализации которого поставлена в зависимость от характера и особенностей генерирующей ситуации» [3, с. 113].

В некоторых случаях союз *so that* указывает на то, что действие, обозначаемое главным предложением, является намеренным и осуществляется определенным образом для достижения результата:

I told her about watching the bull, not the horse, when the bulls charged the picadors, and got her to watching the picador place the point of his pic so that she saw what it was all about, so that it became more something that was going on with a definite end [7].

Я учил ее следить за быком, а не за лошастью, когда бык кидается на пикадоров, учил следить за тем, как пикадор вонзает острие копья, чтобы она поняла, в чем тут суть, чтобы она видела в бое быков последовательное действие, ведущее к предначертанной развязке [5].

На наш взгляд, в таких СПП следует говорить о совмещении следственного и целевого значений.

В некоторых научных источниках по синтаксису английского языка в качестве следственных союзов называются сочетания *such that* и *in such a way that* [6, с. 39]. Однако придаточные, вводимые *in such a way that*, являются скорее придаточными образа действия, нежели следствия, хотя оттенок следственного значения в них присутствует. В этом случае адресанта не интересует следствие как таковое, он делает акцент на описании некоего действия, произведенного таким образом, что оно приводит к определенному результату. В исследуемом материале примеры с союзным комплексом *in such a way that* не были обнаружены.

Что касается сочетания *such that*, то доля таких примеров в письменном английском крайне невелика, а в устном они практически отсутствуют. В исследуемом материале встретился лишь один пример с данным союзом, причем рассматриваемое сочетание вводит придаточные меры и степени:

*It is very important to discover graceful exits like that in the newspaper business, where it is **such** an important part of the ethics **that** you should never seem to be working* [7].

*В газетном деле, этика которого требует, **чтобы** никто никогда не видел тебя за работой, очень важно изобретать такие непринужденные уходы со сцены* [5].

В некоторых английских грамматиках отмечается способность следственного союза *so that* к расчлененному употреблению, когда элемент *so* становится принадлежностью главной части, в то время как *that* остается в придаточной [6, с. 39]:

*They had raced among themselves **so** often **that** it did not make much difference who won* [7].

*Они **так** часто соревновались друг с другом, **что** было почти безразлично, кто победит в этом пробеге* [5].

Б. Ильиш отмечает тот факт, что такие предложения можно трактовать двояко: как СПП с придаточным следствия или с придаточным меры и степени [1, с. 295]. На наш взгляд, в предложении *They had raced among themselves so often that it did not make much difference who won* следствие само по себе не интересует говорящего, поскольку в его коммуникативную задачу входит сообщение о «способе действия» (главная часть), а значит, у нас нет оснований считать данное предложение СПП, выражающим причинно-следственные отношения в чистом виде. Эквивалентом такого предложения в русском языке является СПП с расчлененным *так... что*: *Они **так** часто соревновались друг с другом, **что** было почти безразлично, кто победит в этом пробеге* – СПП с придаточным меры и степени. Следственный союз *so that* не допускает расчлененного употребления.

В английских СПП с синсемантическими придаточными, так же как и в русских, употребляются только квалификаторы причины, оценивающие последнюю с точки зрения ее истинности/неистинности. Их употребление имеет определенную специфику. В тех случаях, когда говорящий уверен в том, что как ситуация, описываемая в главной части, так и ситуация придаточной

части действительно имели (имеют) место, но подвергает сомнению наличие причинно-следственной связи между этими двумя явлениями, английские лексические квалификаторы причины в синсемантических придаточных требуют дополнительной «поддержки» в виде фразы *that is why* «вот почему»:

*I'm afraid they expected to meet me at San Sebastian, and **that's why** they stopped over* [7].

*Я боюсь, что они рассчитывали встретить меня в Сан-Себастьяне и **поэтому** остались там* [5].

Однако в том случае, когда говорящий не уверен в следствии, к которому может привести указываемая в главной части предложения причина, употребляемые в придаточном квалификаторы не требуют *that's why*. В таких предложениях глагол в придаточном часто имеет форму будущего времени или сочетается с модальными глаголами, указывающими на потенциальную возможность данного следствия:

*I went often to the races, dined with friends, and put in some extra time at the office getting things ahead **so I could** leave it in charge of my secretary when Bill Gorton and I should shove off to Spain the end of June* [7].

*Я часто бывал на скачках, обедал с друзьями и поздно засиживался в редакции, делая загон материала, **чтобы** в конце июня, когда мы с Биллом Гортоном поедem в Испанию, можно было все оставить на секретаря* [5].

*We would probably have gone on and discussed the war and agreed that it was in reality a calamity for civilization, and **perhaps would have been better avoided*** [7].

*Мы, вероятно, пустились бы в рассуждения о войне и решили бы, что она приводит к гибели цивилизации и **что, может быть, лучше обойтись без нее*** [5].

Таким образом, квалификаторы истинности/неистинности сообщаемого в сочетании с *that's why* указывают на вероятность причины, а будучи употребленными самостоятельно – на вероятность следствия.

Важно также отметить, что названные квалификаторы появляются лишь в предложениях, части которых связываются с помощью *so*, сочетание *so that* не допускает их употребления.

В ходе исследования материала нами был найден случай с союзом *so*, выходящий за рамки традиционных способов перевода придаточных предложений результата на русский язык:

Romero flicked his cape so the color caught the bull's eye [7].

Ромеро взмахнул плащом, привлекая взгляд быка красным цветом [5].

В данном примере переводчик В. Топер трансформировал структуру предложения и заменил результативное значение придаточного предложения деепричастным оборотом несовершенного вида, передающим одновременность с действием, выраженным глаголом [2, с. 128]. Сохранить последовательность действий и связанную с ней результативность придаточного предложения было бы возможно, переведя его деепричастным оборотом совершенного вида *привлекши тем самым внимание быка*.

В ходе анализа 65 примеров сложноподчинённых предложений с придаточными обстоятельственными результата в романе Э. Хемингуэя «Фiesta. И восходит солнце» было выявлено, что во всех случаях главная часть рассматриваемых предложений всегда находится в препозиции. Основной задачей адресанта в случае со сложноподчинённым предложением с синсемантическим придаточным является сообщение о результате действия, заключённом в придаточной части, которая и выполняет рематическую функцию. Соответственно, тематическую нагрузку несет главная часть, которая содержит информацию о причине.

Литература

1. Ильиш Б. А. Строй современного английского языка. Л.: Высш. шк., 1971.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энцикл., 1990.
3. Тирадо Гусман Р. Генеративные сложноподчинённые предложения в русском языке. Воронеж, 1998.
4. Холонина Н. А. Некоторые особенности английских сложноподчинённых предложений с синсемантическими придаточными, выражающими причинно-следственные отношения. Язык, коммуникация и социальная среда. Вып. 3. Воронеж: ВГУ, 2004. С. 156–162.
5. Хемингуэй Э. И восходит солнце [Электронный ресурс]. URL: <http://hemingway-lib.ru/book/fiesta-i-voskhodit-solntse.html> (дата обращения: 07.07.2018).
6. Chalker S. Collins Cobuild English Guides 9: Linking Words, London: Harper Collins, 1996.
7. Hemingway E. The sun also rises [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.24grammata.com/wp-content/uploads/2013/06/Hemingway-TheSunAlsoRises-24grammata.pdf> (дата обращения: 07.07.2018).

Формы обращения в португальском языке, или Об иерархии участников коммуникации

В статье в синхроническом и диахроническом аспектах рассматриваются формы обращения в европейском варианте португальского языка с точки зрения их прагматического использования. Отдельно рассматривается эволюция форм обращения; затрагиваются аспекты их современного использования. Выбор той или иной формы обращения является результатом анализа языковой культуры, социального контекста и складывающейся ситуации беседы.

Ключевые слова: португальский язык, обращение, коммуникация, иерархия, общество, местоимения

Во многих языках уважительное отношение к пассивному участнику речевого акта обязательно выражается с помощью выбора соответствующего личного местоимения и согласованной с ним финитной формы глагола.

Правильно выбранная форма обращения – это не только соблюдение установленных правил этикета, но и показатель уровня владения языком. Одновременно, неправильно выбранная форма обращения ставит в неудобное положение самого адресанта и может оказаться оскорбительной для адресата.

В 1960 году вышла работа Брауна и Гилмана «Местоимения власти и равенства». Предложенная авторами модель базируется на идее о том, что общество находится между двух сил: власть, доминирование с одной стороны и равенство, солидарность – с другой. Соответственно, выбор формы обращения будет зависеть от взаимодействия этих двух аспектов. Согласно мнению исследователей, идея власти была доминирующим показателем в социальных отношениях в прошлом и уступила место новому идеалу – равенству. Исходя из этой теории, выбор формы обращения имплицитно зависит от аффективной функции говорящих, а сами формы эксплицируют социальный статус и функцию участников коммуникации. Власть представляет любые асимметричные отношения, когда собеседники демонстрируют своё

превосходство/подчинение, тогда как равенство показывает симметричные отношения между говорящими, иными словами – равенство, а значит, и равноправие собеседников [2, с. 254–258].

Сложность и нестабильность системы форм обращения в европейском варианте португальского языка продолжает привлекать внимание исследователей-лузитанистов. Несмотря на существующие материалы в отечественной и современной науке, этот вопрос продолжает оставаться актуальным. По данным статистических исследований, современный европейский вариант португальского языка насчитывает до десяти потенциально возможных способов обращения к собеседнику, выбор которых зависит от разных социокультурных факторов.

Основным критерием при выборе той или иной формы является ситуация общения: формальная или неформальная. Выбираемая форма зависит также от возраста, уровня образования и социального статуса собеседника.

Классификация форм обращения португальского языка, предложенная видным учёным Линдлей Синтра, сводится к трём основным грамматическим показателям: номинативные формы, прономинальные формы и вербальные формы. К номинативным формам относятся: *o senhor, a senhora; o pai, a mãe; o Carlos, a Ana; a menina, a minha amiga etc.* К прономинальным формам относятся: *tu, você, Vossa Excelência, Vossa Senhoria etc.* К вербальным формам относятся спрягаемые формы глагола при опущении субъекта.

Прономинальные и вербальные формы обращения никак не характеризуют собеседника и ничего не говорят о нем. Их функция становится исключительно формальной: они служат только для привлечения внимания собеседника. Спорным моментом классификации является включение в парадигму прономинальных форм обращения таких церемониальных формул, как *Vossa Excelência, Vossa Senhoria etc.* Трудно согласиться с тем, что эти формы ничего не говорят о собеседнике.

Номинативные формы, помимо привлечения внимания, являются более информативными и позволяют узнать некоторые характеристики собеседника. Эти формы всегда сопровождаются глагольной формой 3-го лица (ед. или мн. числа) и всегда несут какую-то личную характеристику собеседника. Например, употребление одной из номинативных форм позволяет узнать:

- 1) пол: *o senhor* – форма м. р., ед. ч., *a senhora* – форма ж. р., ед. ч.;
- 2) профессию или социальный статус: *o senhor Doutor*;

- 3) родственные связи: *o pai* – отец, *a mãe* – мать;
- 4) имя собственное: *o Carlos*, *a Ana*;
- 5) тип отношений: *a minha amiga* – моя подруга.

Можно разделить формы обращения с точки зрения семантической и прагматической функций. В этом смысле они тесно связаны с внутренней иерархией португальского общества. Здесь Л. Синтра предлагает следующую классификацию: формы тесного общения (*formas de intimidade*), формы вежливости (*formas de cortesia*), формы равенства (*formas de igualdade*), обращения вышестоящего к нижестоящему, или иерархические формы обращения. Эта классификация показывает как аксиологический аспект, выраженный данными формами, так и межличностные отношения, которые эти формы устанавливают.

В свою очередь, вслед за Мишель де Оливейра, Медейруш предлагает выделить следующие подгруппы согласно семантическому полю формы обращения:

- 1) имя собственное (имя или фамилия): *Joaquim*, *Carlos*, *Ana*, *Joana*, *Rosa*;
- 2) родственные отношения: *pai* – отец, *mãe* – мать, *filho* – сын, *filha* – дочь, *tio* – дядя, etc.;
- 3) эмоциональные обращения: *caro* – дорогой, *querido* – любимый, *amor* – любовь моя;
- 4) профессия: *enfermeira* – медсестра, *professor* – учитель;
- 5) академическую степень: *doutor* – доктор, учёный, *engenheiro* – инженер, *professor* – профессор, *arquiteto* – архитектор, etc.;
- 6) политический статус: *presidente* – президент, *ministro* – министр, *deputado* – депутат;
- 7) занимаемую должность или пост: *administrador* – управляющий, *secretária* – секретарь;
- 8) религиозный сан: *padre* – падре, *cónego* – каноник, *bispo* – епископ;
- 9) аристократический титул: *duque* – герцог, *conde* – граф, *barão* – барон, *fidalgo* – дворянин;
- 10) религиозный титул: *Vossa Santidade* – Святейшество [1, с. 195–198].

Одна из особенностей португальского языка заключается в том, что в нём имеется трёхчастная, а не двухчастная, как во многих других языках, структура форм обращения. Французский (*tu* vs *vous*), испанский (*tu* vs

usted), итальянский (*tu* vs *lei*), немецкий (*du* vs *Sie*), русский (*ты* vs *Вы*) языки разделяют *tu* (*du*, *ты*) для близкого, неформального общения и *vous* (*usted*, *lei*, *Sie*, *Вы*) в качестве вежливой, дистанцированной формы обращения. Современный английский язык предлагает универсальную форму *you*.

Европейский вариант португальского языка обладает наиболее вариативной структурой форм обращения в активном использовании: помимо местоимения *tu*, служащего для обращения в неформальной обстановке среди равных собеседников, и разнообразной и многочисленной группы номинативных форм обращения, существует и «промежуточная» форма *você*, служащая, главным образом, для обращения вышестоящего к нижестоящему с целью подчеркнуть данную иерархию.

В современном португальском языке местоимение *tu* употребляется при дружеском, неформальном общении: это обращение родителей к детям, дедушек и бабушек к внукам, тёти и дяди к племянникам, формы обращения между родными братьями и сёстрами, кузенами, друзьями, обращения мужа и жены друг к другу, также используется между коллегами одной возрастной группы или давно работающими вместе, при общении между однокурсниками, коллегами одной профессии, между членами одной политической партии. Таким образом, местоимение *tu* является показателем однородной среды (по возрасту, социальному статусу, роду деятельности). В последнее время наблюдается расширение использования формы *tu*, которая всё чаще употребляется при обращении детей к родителям, особенно в северных провинциях Португалии, традиционно считающихся наиболее консервативными.

Форма *você* в португальском языке Португалии – это всегда выраженное обращение высшего к низшему: обращение более взрослого к более молодому, занимающего более высокий пост – к нижестоящему собеседнику, обладателя более высокого статуса в обществе – к тому, кто имеет невысокий статус. Эта форма маркирует иерархию собеседников, она традиционно имеет только один вектор действия – от высшего к низшему. Однако в определённых, чаще всего высших слоях португальского общества наблюдается использование формы *você* как изысканного обращения между равными по статусу собеседниками с целью подчеркнуть тёплые отношения между ними.

Более формальными и официальными считаются формы обращения *o Senhor* к мужчине и *a Senhora* к женщине. Эти формы создают вежливый тон беседы, официальный, но не дипломатический, отличаются нейтральной

окраской, где подчёркивается пол собеседника (ср., например, официальные формы обращения в современном французском языке *Monsier/Madame*). У этих форм, однако, есть варианты. Так, обращение *a senhora* может быть заменено в Португалии на форму *a menina*, если собеседницей является молодая незамужняя девушка. Отчасти этим формам соответствует французское обращение *mademoiselle*.

В истории Португалии можно вычленить три периода с существенными изменениями форм обращения. Первый период датируется XIII–XV вв. В это время в системе обращений существовали, главным образом, две формы – *tu* и *vós*. Местоимение *tu* употреблялось при доверительном, близком общении с одним собеседником. Местоимение *vós* выполняло двойную функцию: оно употреблялось как коллективное обращение к группе лиц (при этом оно приобретало нейтральную окраску) и одновременно употреблялось как форма вежливого обращения к одному собеседнику.

Второй период относится к концу XV – XVIII вв. В это время ещё сохраняются формы *tu* и *vós*, однако наряду с ними в употребление начинают входить номинативные формы, демонстрирующие выраженное почтение к собеседнику: *Vossa Mercê*, *Vossa Senhoria*, *Vossa Escelência*, *Vossa Majestade*, *Vossa Alteza*. Появление этих форм связано с продолжающимся процессом стратификации общества и логически вытекающей из этого необходимостью подчеркнуть статус собеседника.

Вплоть до середины XV века эти формы употреблялись при обращении к особам королевской крови. В основе каждой из них лежит имя существительное, обозначающее величие короля: *Vossa Mercê* – *a “mercê”*; *Vossa Senhoria* – *o “senhorio”*; *Vossa Escelência* – *a “excelência”*; *Vossa Majestade* – *a “majestade”*; *Vossa Alteza* – *a “alteza”*.

Только первая форма *Vossa Mercê* со временем потеряла своё «величие» и «деградировала» до местоимения-обращения *você*. Это связано с этимологией самого имени существительного, составляющего основу данной номинативной формы. Существительное “mercê” буквально переводится как «милость». Словарь синонимов даёт, среди прочего, следующие синонимичные формы: “benefício”, “bondade”, “dom”, “favor”, “graça” [3, с. 759]. Форма довольно быстро была заменена другими выражениями, демонстрирующими более авторитетные стороны королевской власти, которые лучше и чётче подчёркивали величие сюзерена.

Первой на замену пришла форма *Vossa Senhoria*. Буквально слово “senhoria” переводится как «господство», «владычество», а его синонимами являются: “autoridade”, “dominação”, “domínio”, “dono”, “feudo”, “império”, “patrão”, “poder”, “posse”, “reino”, “superioridade” [3, с. 998]. Сама форма обозначала законное право одного человека на землю и расширила своё значения до фигуры короля, понимаемого как абсолютный властитель вверенных ему земель и проживающих на них людей. Постепенно форма *Vossa Senhoria* стала распространяться на представителей высших сословий, а обращение *Vossa Mercê* закрепилось за мелкой буржуазией и за людьми, обладающими скромным социальным статусом. Сегодня форма *Vossa Senhoria* не вышла из употребления и остаётся вежливой и протокольной формой обращения, главным образом – в письменной речи. Она используется преимущественно при обращении к представителям власти, некоторым офицерским чинам (до звания полковника).

Следующая форма – *Vossa Alteza*, что буквально означает «Ваше Высочество», – использовалась как обращение к королю в XV–XVI вв., а впоследствии также распространилась на обладателей некоторых аристократических титулов. В настоящее время форма *Vossa Alteza (V. A.)* употребляется в формальном общении и используется для обращения к герцогу, а также имеет некоторые варианты: *Vossa Alteza Sereníssima (V. A. S.)* – к представителям монарших фамилий и эрцгерцогам; *Vossa Alteza Real (V. A. R.)* – к представителям монарших фамилий и наследным принцам; *Vossa Alteza Imperial (V. A. I.)* – к представителям императорских фамилий и т. д.

Чуть позже эти формы расширили круг употребления и стали использоваться сначала в отношении аристократии, а затем и некоторых представителей буржуазии.

Vossa Majestade – последняя из форм, принятых в обращении к королю, буквально в переводе «Ваше Величество», обладающая следующими синонимами: “alteza”, “excelência”, “magnificência”, “soberania”, “superioridade” [3, с. 729], не претерпела принципиальных изменений в узусе и вплоть до падения монархии оставалась формой обращения к королю. В настоящее время форма существует, но её употребление ограничено строгими формальностями протокола при обращении к особам королевской крови.

Среди перечисленных форм наиболее употребительной на сегодняшний день является форма *Vossa Escelência*. Она используется в устном обще-

нии для обращения к представителям власти, а в письменной речи её «полномочия» расширены до формального обращения к знакомым и незнакомым адресатам, главным образом в деловой и финансовой переписке.

Третий этап датируется серединой XVIII века. Именно в это время в язык проникают новые формы вежливого обращения. Форма *vós* как вежливое обращение к одному человеку (2-е лицо, ед. число) исчезает. Одновременно усиливается употребление формы *Vossa Mercê*, которая постепенно теряет своё значение вежливого обращения, подчёркивающего высокий статус собеседника, и переходит в редуцированный вариант *você*, который, в свою очередь, начинает коррелировать с формой *tu*. При этом номинативные формы продолжают развиваться, многие из них активно используются и в настоящее время: *o senhor, o senhor Doutor, o meu amigo, a D. Rosa, o Joaquim*, etc. Все эти формы требуют постановки глагола в 3-е лицо ед. ч.

Вековая эволюция форм обращения наглядно показывает, что язык — это, помимо прочего, явление социальное. Разнообразие форм обращения отражает специфику коллективного мышления общества в тот или иной период истории.

С определённой долей уверенности можно сказать, что португальский язык — формальный, куртуазный, обладающий большим арсеналом форм обращения, которые носят зачастую исключительно формальный характер и, по существу, являются избыточными.

Обилие форм обращения, существующих по сей день в португальском языке, часто становится проблемой для изучающих этот язык. Несмотря на чёткое разграничение условий употребления каждой из форм, которые зафиксированы в грамматиках, реальное их употребление вызывает трудности. Однако существует два самых важных социолингвистических аспекта при выборе той или иной формы обращения: это степень близости/дистанцированности собеседников и социальная иерархия. Среди других факторов можно выделить следующие: уровень образования и академический статус собеседника; формальный или неформальный контекст общения; различия в занимаемом социальном положении или их отсутствие между говорящими; степень уважения и желание его продемонстрировать; требования протокола; разница в возрасте между говорящими; степень родства собеседников; также можно выделить особую категорию, присущую португальцам, — желание «блеснуть» своей образованностью, сделать речь более изысканной.

Литература

1. Bechara E. Moderna gramática portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 848 p.
2. Brown R., Gilman A. The Pronouns of Power and Solidarity // Style in Language, MIT Press, 1960. P. 252–281.
3. Dicionário de Sinónimos. Porto Editor, Lda. Portugal, 1977. 1125 p.

УДК 81-26

М. М. Мазняк (г. Санкт-Петербург)

Санкт-Петербургский государственный университет

Некоторые аспекты рецепции русской литературы в Бразилии

В статье приводится краткий обзор истории переводов и восприятия русской классической литературы в Бразилии, затрагиваются основные аспекты истории вопроса; дается характеристика основных издательств, работающих с русской литературой.

Ключевые слова: русская литература, Бразилия, рецепция, перевод, португальский язык, Борис Шнайдерман

История восприятия русской литературы в Бразилии восходит к концу девятнадцатого века, и в ней задействовано множество персонажей. В конце XIX века бразильские писатели и издатели знакомились с произведениями некоторых русских авторов через парижские альманахи. Дело в том, что русская культура была открыта Европой в контексте франко-русского союза (1892–1917), до этого времени русских писателей, кроме И. С. Тургенева, мало знали в Европе и в Новом Свете, в частности в Бразилии. Надо добавить, что распространения русской литературы в целом не произошло бы без книги «Русский роман» (1886) французского дипломата Мельхиора де Вогюэ (1829–1916), чьи эссе пользовались большой известностью среди интеллектуалов всего мира. Именно благодаря Вогюэ такие писатели, как Толстой и Достоевский, стали известны за пределами России.

Одним из самых больших препятствий было то, что русские тексты переводились не с оригинала, а, как правило, с французского перевода.

Во-первых, такой перевод уже сам по себе усложнён отпечатком мироощущения переводчика и особенностями его родного языка. Во-вторых, известно, что французские переводы русских авторов конца XIX – начала XX веков в большинстве случаев были невысокого профессионального уровня: переводчики зачастую просто адаптировали оригинальные русские тексты, выбрасывали целые куски, вольно пересказывали философские отступления.

Только на рубеже 50–60-х гг. в Бразилии начался эффективный процесс консолидации традиций перевода и критики русской литературы. Этому процессу во многом способствовала деятельность Бориса Шнайдермана (1917–2016), переводчика, писателя, эссеиста, основателя первого курса русского языка в Бразилии, лауреата медали Пушкина, выходца из России, эмигрировавшего в начале XX века. Несмотря на то что первые прямые переводы с русского в Бразилии принадлежат не ему, профессор Борис Шнайдерман сыграл решающую роль в основании бразильской русистики в процессе перехода от опосредованных переводов к прямым, а также в консолидации русских литературных переводов и распространении русской культуры.

Борис Шнайдерман говорил о «преступной деятельности» многих переводчиков из разных стран в прошлом, но справедливо полагал, что будущее выглядит многообещающе. Он был уверен, что в настоящее время в Бразилии есть все условия для создания хороших переводов русских авторов [1, с. 353].

Шнайдерман сам много писал о переводе и в 2011 году опубликовал книгу «Перевод: непомерный труд». В этой книге автор выявляет особенности практической работы переводчика с русского – например, затрагивает сложный вопрос о транслитерации русских имён собственных, а также подчёркивает необходимость процесса творчества при переводе.

В последнее десятилетие, по сравнению с девяностыми годами, в Бразилии наблюдается значительный рост количества переводных произведений русских авторов, и прямые переводы стали обязательным условием. Конечно, наибольшей популярностью по-прежнему пользуется классическая проза: Достоевский, Толстой, Чехов, Гоголь. Однако в последние годы издаются переводы таких писателей, как Бабель, Булгаков, Добычин, Гроссман, Платонов, Сологуб, Тынянов, Хармс, Цветаева и др. Бразильские читатели уже

получили возможность познакомиться с такими именами, как Геннадий Айги, Владимир Сорокин и Татьяна Толстая.

В Бразилии постоянно расширяется круг издательств, которые не только публикуют отдельные произведения, но и целенаправленно издают качественные переводы русской литературы. Здесь можно отметить блестящую работу издательств «34» и «Козак Наиф», а также некоторых других, таких как «Мартинс Фонтес / Сэло Мартинс», «Глобу», «Сиа дас Летрас», «Эдра», «Алфагуара», «Груа» и т. д. Особой тщательностью отличается работа издательства «Калинка», специализирующегося на русскоязычной и восточноевропейской литературе.

Сегодняшний интерес к русской литературе стал особенно заметным. С 2000 года издательство «Козак Наиф» опубликовало 10 произведений Льва Толстого в переводах с оригинала Бориса Шнайдермана, Рубенса Фигейредо и др., а также переводы Чехова и Гоголя. Появление этого издательства связано с деятельностью его основателя и владельца Шарлеса Козака, эксцентричного, неординарного человека, семья которого эмигрировала в Бразилию из Сирии примерно восемьдесят лет назад. В этом издательстве вышли переводы романов Льва Толстого «Анна Каренина», «Война и мир», «Воскресение», а также малой прозы писателя. Издательство «Козак Наиф» полюбилось читателям за красоту и изысканность оформления книг. Например, трехтомное издание рассказов Тургенева проиллюстрировано фотографиями С. М. Прокудина-Горского, наглядно демонстрирующими крестьянский быт XIX века; в иллюстрациях романа «Анна Каренина» представлены детальные изображения денежных знаков Российской Империи; а два тома «Войны и мира» предлагают в качестве иллюстраций рисунки Сергея Адамовича с образами солдат.

В 2001 году в издательстве «34» вышел в свет роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» в переводе Пауло Безерра, который был встречен публикой с энтузиазмом. Затем в этом же издательстве вышло 12 произведений Достоевского в переводе Бориса Шнайдермана и Пауло Безерра. По словам издателя Сиде Пикет, координатора «Восточной коллекции» издательства «34», которое опубликовало более сорока русских произведений, продажи русских авторов, как правило, гораздо выше, чем продажи бразильских авторов, опубликованных в этом же издательстве.

В 2013 году издательством «34» были выпущены «Записки охотника» Тургенева в переводе Иринео Франко Перпетуо – журналиста и ведущего бразильского телеканала «Культура», автора нескольких монографий по истории и теории музыки. В его переводе вышли в свет «Маленькие трагедии» А. С. Пушкина («Глобу», 2006), «Борис Годунов» А. С. Пушкина («Глобу», 2007), «Записки охотника» И. С. Тургенева («34», 2013), «Жизнь и судьба» В. Гроссмана (2015). Обложка «Записок охотника» проиллюстрирована репродукцией Бориса Кустодиева «Деревня вблизи Марьино».

Самым читаемым русским автором в Бразилии на протяжении долгого времени остается Достоевский. Некоторые произведения писателя, такие как «Преступление и наказание» и «Записки из подполья», стали настоящими бестселлерами: их тиражи составляли от 20 000 до 30 000 экземпляров (при стандартном для Бразилии тираже изданий в 2000–3000 экземпляров) [2, с. 362]. Почему бразильцы так любят Достоевского и вообще русскую литературу, объяснить непросто. Во многом это связано, вероятно, с происходящим сейчас процессом становления бразильской идентичности, которая, не имея собственной единой непрерывной базисной культуры, лихорадочно восполняет этот пробел, впитывая и переваривая мировое наследие, создавая тем самым артефакт своей культурной идентичности.

Ретроспектива русской малой прозы представлена в двух антологиях под редакцией видного исследователя русской литературы и критики – профессора Университета Сан-Паулу Бруно Гомиде: «Новая антология русского рассказа» (2011), в которую вошли рассказы писателей XVIII–XX вв., и «Антология русской критической мысли» (2013). Обе книги увидели свет в издательстве «34».

Русская литература продолжает издаваться в Бразилии, и в настоящее время готовятся к изданию произведения как классиков, так и современных авторов.

Литература

1. Гомиде Б. Б. Борис Шнайдерман: культурная журналистика и вопросы перевода // Древняя и Новая Романия. 2013. Вып. 11. С. 351–361.
2. Моунтиан Д. Русская литература в Бразилии – некоторые аспекты перевода с русского языка: история и практика (Ф. Сологуб, Л. Добычин, Д. Хармс) // Древняя и Новая Романия. 2015. Вып. 14. С. 361–377.

Неологизмы в современном немецкоязычном медийном дискурсе

Статья посвящена рассмотрению неологизации как одного из самых продуктивных способов пополнения и расширения лексического состава современного немецкого языка. Авторами предпринята попытка выделить и проанализировать основные сферы употребления неологизмов в современном немецкоязычном медийном дискурсе.

Ключевые слова: неологизм, заимствование, медийный дискурс, расширение лексического состава

В конце XX – начале XXI века в словарном составе немецкого языка появилось большое количество новых слов – неологизмов, лексика обогатилась новыми значениями; другие же слова, наоборот, утратили употребительность.

Актуальность темы исследования определяется необходимостью изучения новой лексики как средства отражения изменений, происходящих в современных СМИ под воздействием таких социально значимых факторов, как информатизация, компьютеризация, глобализация и др.

Объектом исследования являются заимствованные слова и выражения, установившиеся и функционирующие в различных сферах медийного дискурса.

Цель настоящей статьи – выявить и систематизировать неологизмы в современных средствах массовой информации, а также изучить закономерности функционирования языковых единиц, а именно неологизмов в таких областях, как реклама, спорт, общественно-политическая сфера, экономическая сфера, техническая, а также информационная сфера.

Под неологизмами в рамках данного исследования понимаются новые лексические единицы, возникающие в определённый период времени, имеющие семантическую самостоятельность, то есть независимость от определённого контекста, и, как правило, обладающие словообразовательной активностью [1, с. 3].

Материалом для исследования послужили неологизмы (имена существительные, прилагательные и глаголы), извлечённые из словаря «Neuer

Wortschatz Neologismen der 90er Jahre in Deutschland», газет и журналов «Das Jugendmagazin (JUMA)», «Online PC Zeitung», журналов «Bravo», «Sprachdienst», а также из телепередач телевизионных каналов Deutsche Welle, ARD, ZDF и DSF (Deutsches Sportfernsehen).

Одним из наиболее продуктивных способов пополнения и расширения лексического состава современного немецкого языка является неологизация.

Что касается классификации неологизмов современного немецкого языка, лингвисты расходятся во мнениях. В данной исследовательской работе за основу взята классификация, предложенная М. Д. Степановой и И. И. Чернышёвой, которые выделяют следующие виды неологизмов:

1. Неологизмы, новые по значению и по форме, образованные по имеющимся в языке продуктивным моделям, например: *Qualitätsbrigade* (бригада отличного качества), *Selbstkritik* (самокритика) и т. п.

2. Неологизмы, новые по значению (при резком отличии от старого значения), но старые по форме; ср., например, *Pate* (шеф) и *Pate* (крестный; по отношению к новому значению *Pate* ‘шеф’ фактически уже является омономом); *Engpass* (ущелье, теснина) и *Engpass* (узкое место, прорыв – в учреждении, на предприятии и т. п.).

3. Неологизмы, новые по форме, но:

а) старые по значению, например: *Fernsprecher* вместо *Telefon* (неологизм конца XIX – начала XX столетия), *Funk – Radio* и др.;

б) новые по оттенку значения, например: *Herrenschweine* вместо *die Adligen* (редкий, удивительный человек) (индивидуально-авторский неологизм Т. Манна); *starten – anfangen* и т. п. [2, с. 112].

В ходе анализа особенностей употребления неологизмов в современном немецкоязычном медийном дискурсе нами были выделены основные сферы их употребления, а именно:

- 1) информационная;
- 2) экономическая;
- 3) техническая;
- 4) спортивная;
- 5) рекламная.

Неологизмы информационной сферы – явление в немецком языке новое, и его развитие обусловлено глобализацией и компьютеризацией совре-

менного общества. Для выборки заимствованных слов использовался журнал «Online PC Zeitung» [3], в которых были выделены следующие примеры:

– *der Computerführerschein* («права на компьютер» – специальный сертификат, получаемый после прохождения курса обучения работе на компьютере и пользованию сетью Интернет); например: *Ich habe einen vorläufigen Computerührerschein. – У меня есть временная лицензия пользователя ПК и сети Интернет;*

– *egogoogeln* (искать информацию о самом себе в Интернете при помощи поисковой системы Google); например: *Ich kann dir Fakten egogoogeln, dir Statistiken geben, Zita te, was auch immer du brauchst. – Я смогу сразу погуглить факты о себе, выдать тебе статистику и цитаты, всё, что нужно;*

– *proggen* (заниматься программированием, написанием компьютерных программ); например: *Proggen Sie ein paar nützliche Funktionen (verwenden Sie bitte die neueste SVN-Version). – Добавить несколько полезных функций (только, пожалуйста, используйте последнюю версию с CVS).*

Для поиска неологизмов экономической сферы мы воспользовались информацией из журнала «Sprachdienst» [4], где в качестве заимствований были выделены следующие слова:

– *der Promoter* (человек, оказывающий влияние на повышение спроса на определённые товары, делающий их популярными); например: *Da sieht uns ein wichtiger Promoter, und dann schickt er uns nach New York. – Один крупный промоутер посмотрит наше шоу и отправит нас в Нью-Йорк;*

– *das Banking* (осуществление банковских операций); например: *Online-Banking, darauf läuft es in Zukunft hinaus. – Онлайн-услуги – вот будущее банковского дела;*

– *der Holding, die Firm* (названия предприятий); например: *Ich habe die Holding verkauft und keinen Zugriff mehr auf die Konten. – Мне надо связаться с корпорацией, и я переведу деньги; In Ostasien zum Beispiel haben die Hilfsmaßnahmen des IWF nach der Zahlungsunfähigkeit internationalen Kreditebern geholfen, Arbeitern und lokalen Firmen dagegen sehr geschadet. – В Восточной Азии, например, помощь МВФ помогла международным кредиторам, но нанесла тяжёлый удар рабочим и местным компаниям.*

Современные технологии развиваются стремительно. Ежегодно появляются десятки новых технических средств, которые очень быстро и прочно

входят в нашу повседневную жизнь. Около четверти всех заимствований в данной сфере остаются без изменений:

– *der Laptop* (портативный ПК с небольшим объемом памяти); например: *Wir glauben, dass jemand im Inneren des Pentagon, einen Laptop mit dem Quellcode an ein chinesisches Unternehmen, verkauft hat.* – Мы уверены, что кто-то из Пентагона продал секретный ноут, содержащий часть исходного кода, китайской фирме;

– *der Booster* (стартовый двигатель, технический усилитель); например: *Ich muss die Turbo-Booster reparieren.* – Мне надо починить турбоускорители;

– *der Superhighway* (глобальная компьютерная система с широкими возможностями для обмена информацией); например: *Sie haben sie genutzt, um einen Informations-Superhighway zu bauen.* – Они использовали её, чтобы построить информационную магистраль [5].

В сфере спорта заимствования из английского языка – явление высокочастотное. Заголовки спортивных статей буквально переполнены англицизмами. Это явление можно наблюдать практически в каждом тексте спортивной тематики. В результате анализа материалов спортивного канала «DSF» [6] мы пришли к выводу, что неологизация затронула не только названия спортивных игр, но также наименования игровых позиций и названия предметов спортивного инвентаря:

– *das Hockey, das Badminton, das Golf*; например: *Im Anschluss daran führten einige Jugendgruppen Sportarten wie Fußball, Hockey, Cheerleading, Taekwondo und Stabdrehen vor.* – После его речи молодежные команды устроили показательные футбольные и хоккейные матчи, выступления болельщиков, соревнования по таэквондо и бой с шестами;

– *der Forward* (нападающий в футболе); *foul* (фол, некорректный, незачитанный); *der Hat-Trick* (три гола подряд); *der Fehlwurf* (бросок мимо корзины); например: *Und jetzt haben wir ein Foul und Langer muss an die Freiwurflinie.* – Было нарушение правил, и Лангер выполняет штрафной бросок.

– *der Pferdsprung* (опорный прыжок, прыжок через коня), *die Laufkippe* (подъём разгибом с разбега), *das Rennboot* (спортивная лодка) и т. д.

Рекламная сфера оказывает огромное влияние на развитие системы современного немецкого языка. Можно сказать, что реклама определяет интересы, потребности современного человека, поэтому рекламная сфера является одной из основных «платформ» возникновения неологизмов. Здесь можно

выделить следующие заимствования, отобранные в журналах «YUMA» [7] и «Bravo» [8]:

– *der Slipper* (комнатные туфли, тапочки); например: *Die Hotelzimmer von der Premium-Kategorie sind mit den Mini-Bars ausgestattet. Im Badezimmer dieser Hotelzimmer gibt es die Bademäntel und Slipper.* – *Номера категории «премиум» оснащены мини-барами, банными халатами и тапочками* [7];

– *der Style* (стиль); например: *Beachten Sie bitte auch, dass ein Style, der diese zusätzlichen Zeilen enthält, trotzdem weiterhin perfekt in Blackbox funktioniert. Sie verlieren also nichts durch das Hinzufügen dieser Zeilen.* – *Заметьте, что стиль, содержащий данные строки, будет отлично работать в Blackbox, то есть вы ничего не теряете* [8].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большая часть неологизмов являются заимствованиями из английского языка. Это обусловлено прежде всего глобализацией и компьютеризацией современного мира, а также самой спецификой СМИ, которая заключается в быстром распространении информации не только в рамках какой-то конкретной страны, но и по всему миру. Язык газет и журналов всегда был самым прогрессивным, всегда шёл в ногу со временем.

В настоящее время тема неологизмов исследована не в полной мере. Невозможно с точностью определить, как долго способно просуществовать в языке то или иное новое слово. В связи с этим трудновыполнимой является задача, связанная с созданием универсальной классификации неологизмов. Однако бесспорным остаётся факт, что язык – это динамичная система, в которой процесс появления новых лексических единиц неизбежен.

Литература

1. Михеева Е. И. Неологизмы современного немецкого языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Курск, 1998. 41 с.
2. Степанова М. Д., Чернышева И. И. Лексикология современного немецкого языка. М.: Академия, 2003. 252 с.
3. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.onlinepc.ch/> (дата обращения: 12.04.2018).
4. [Электронный ресурс]. URL: <https://gfds.de/publikationen/der-sprachdienst/> (дата обращения: 11.04.2018).
5. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dw.com/de/themen/> (дата обращения: 04.04.2018).

6. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sport1.de/> (дата обращения: 01.04.2018).

7. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.yaez.de/> (дата обращения: 20.03.2018).

8. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bravo.de/> (дата обращения: 04.03.2018).

УДК 81.342.4

Т. М. Пчелина (г. Москва)

Московский педагогический государственный университет

Особенности ритмической организации английского лимерика

Статья посвящена сложному просодическому явлению – речевому ритму. Особое внимание уделяется рассмотрению ритмической структуры английского лимерика и роли просодических средств в ритмизации данного вида юмористического стихотворения.

Ключевые слова: речевой ритм, английский лимерик, просодические средства, ритмическая единица, высота тона, громкость, темп

Ритм является уникальным явлением, лежащим в основе многих природных процессов. Мы слышим и видим ритм в шуме морского прибоя, ритмичность заложена в смене времен года. Любое музыкальное произведение имеет музыкальный ритм, сердце бьется ритмично. Человеческая речь также подчинена определенному ритму. «Ритм придает особую важность тем или иным идеям и чувствам, высказанным словами, но он несет и некоторую самостоятельную нагрузку, которая передает реакцию человека на время, создает иллюзию, что то, о чем мы читаем, живет своей жизнью во времени и является важным компонентом художественного времени» [1, с. 294]. В лингвистике данное понятие называется речевым ритмом.

В литературе по фонетике речевой ритм чаще всего определяется как «периодическое повторение ударных слогов» [6, с. 97; 2, с. 145]. Однако некоторые ученые обращают особое внимание на то, что речевой ритм следует рассматривать как комплексное просодическое явление, формируемое всеми компонентами просодии (громкостью, высотой тона и темпом) [7, с. 160].

Традиционно базовой единицей речевого ритма считают ритмическую группу [6], но ряд ученых (среди которых Т. И. Шевченко, Е. А. Бурая, И. Е. Галочкина и др.) обращают внимание на иерархический характер ритма, подразумевающий вхождение более мелких ритмических единиц в более крупные: ритмическая группа – синтагма – фраза – сверхфразовое единство [7, с. 160].

Основной функцией ритма является организующая, т. е. ритм способствует организации меньших ритмических единиц в большие, а большие членит на меньшие. Но поскольку объектом нашего исследования являются английские лимерики, наше внимание привлекает эстетическая функция ритма, которая заключается в периодическом повторении языковых единиц, которое оказывает особое эмоциональное воздействие на слушающего. Исследователи отмечают, что «ритмическая группа в поэтических текстах разных жанров реализуется в пределах 300-600 мс, что составляет приблизительно полсекунды и соотносимо с частотой человеческого пульса» [2, с. 149].

Прежде чем рассматривать ритмические особенности английского лимерика, следует определить данный вид стихотворной формы. Лимерик является традиционным жанром английской поэзии, представляющим собой «пятистрочное комическое стихотворение с парадоксальной фабулой, построенной на нелепом поведении персонажей и нарушении законов логики обыденного» [4, с. 6]. Он написан трёхсложным стихотворным размером – анапестом – и состоит из 5 строк, рифмующихся *AABBA*; интересно, что 1-я, 2-я и 5-я строки трехстопные, а 3-я и 4-я – двустопные [5]. Большинство лимериков имеют следующую сюжетную линию: в первой строке называется главный герой этой юмористической мини-истории; во 2-й, 3-й и 4-й строках раскрываются его нелепые поступки; последняя строка повествует о смешном финале этой короткой трагикомичной истории. Приведенный ниже пример демонстрирует описанный ритмический рисунок и сюжетную линию лимерика:

There was an Old Person of Chili, (A)
Whose conduct was painful and silly, (A)
He sat on the stairs, (B)
Eating apples and pears, (B)
That imprudent Old Person of Chili. (A)

Г. М. Вишневская в своей работе отмечает, что иногда лимерики могут иметь иной ритмический рисунок, с целью усиления комического эффекта [3, с. 81]:

There was a young poet called Dan,

His poetry just didn't scan.

People wanted to know

Just why this was so.

And he said, 'Well, you see. I try to get as many words into the last lines as I possibly can'.

В приведенном примере пятая строчка намного длиннее предыдущих, при этом рифма сохраняется [3, с. 81].

Г. М. Вишневская подчеркивает, что ритмическая структура лимерика напрямую зависит от его четкой рифмовки [3]. Кроме того, ритмический эффект усиливается за счет просодических средств (высоты тона, громкости, темпа, пауз), которые организуют единицы ритма и обозначают их границы. Просодические параметры маркируют начало и конец строк, периодичность мелодических и динамических моделей. Начало каждой ритмической единицы «отмечается максимальной высотой голосового тона и громкостью, а конец сопровождается относительным падением данных показателей, что особенно заметно в конце строки. Кроме того, строка обычно отмечена замедлением темпа и паузой» [2, с. 234]. Таким образом, просодическое оформление лимерика тесно связано с его ритмической организацией. Приведем примеры:

There \was an Old `Man with a \gong |

Who →bumped at it `all day \long |

But they →called >out | O \law |

You're a /horrid old \bore |

So they \smashed that Old `Man with a \gong |||

Данный пример показывает, что ритмическая организация английского лимерика основана на точном чередовании сильных и слабых ударений в каждой строке. Последнее слово в конце каждой строки попадает под ударение, образуя терминальный тон. Таким образом, лимерик обладает строгой ритмической структурой за счет четкого выделения ритмических групп и синтагм. Синтагма является основной ритмической единицей данного стихотворного жанра. Рассмотрим следующий пример:

There \was an Old `Lady of \Chertsey|
 Who →made a `remarkable \curtsey |
 She →twirled /round and \round |
 Till she →sunk \underground |
 Which \distressed all the `people of \Chertsey|||

Данный пример демонстрирует роль просодических средств в создании ритмических групп. Каждая строчка, как уже отмечалось, соответствует одной синтагме. Синтагмы содержат от двух до трех ударных слогов. Тональный диапазон достаточно расширен. Расширение диапазона происходит за счет повышения верхнего уровня. Для первой и последней строк характерно использование постепенно нисходящей шкалы (Falling Head), дидактическое звучание которой создает дополнительный юмористический эффект. Первая строка в большинстве случаев заканчивается нисходяще-восходящим терминальным тоном (Fall-Rise), который свидетельствует о начале забавной истории и готовит слушателей к смешному содержанию. Эмоциональный накал во второй строке усиливается благодаря использованию высокого нисходящего терминального тона (High Fall).

Особая ритмичность создается за счет средних по длительности синтаксических пауз. Они также способствуют членению лимерика на смысловые отрезки. Отмечается средняя скорость чтения стиха, однако может происходить замедление на наиболее значимых единицах лимерика.

Рассмотрим еще один пример, который демонстрирует реализацию эстетической функции ритма. Трехсложный стихотворный размер – анапест – способствует созданию четкого ритма лимерика, который, с одной стороны, усиливает экспрессию данного стихотворения, а с другой – создает юмористический эффект. В приведенном ниже примере отмечены только ударные слова и паузы, которые показывают трехсложный размер.

There |was a Young |Lady of |Ryde |
 Whose |shoe-strings were |seldom |untied |
 She |purchased some |clogs |
 And some |small |spotted |dogs |
 And |frequently |walked about |Ryde |||

Данный краткий обзор показывает, что английский лимерик обладает четкой ритмической структурой, создаваемой за счет трехсложного стихотворного размера – анапеста – и синтаксических пауз, разделяющих стихо-

творение на смысловые отрезки, образующие синтагмы. Кроме того, просодические компоненты (высота тона, громкость, темп и паузы) способствуют организации ритмических единиц и маркированию их границ.

Литература

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. 4-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2002. 384 с.
2. Буряя Е. А., Галочкина И. Е., Шевченко Т. И. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс: учебник для студентов лингв. вузов и фак., 3-е изд. М.: Изд. центр «Академия», 2009. 272 с.
3. Вишневская Г. М. Работа над ритмом английской речи на материале лимериков // Иностранные языки в школе. 2005. С. 78–86.
4. Воскобойник Г. Д., Ефимова Н. Н. Лимерик: вызов переводчику [Электронный ресурс] // Вестник ИГЛУ. 2012. № 2 (18). URL: <http://cyberleninka.ru>
5. Ражева Е. И. Лимерик: непереводаемая игра слов или переводимая игра формы? // Логический анализ языка. Концептуальные поля игры. М.: Индрик, 2006. С. 327–335.
6. Соколова М. А., Тихонова И. С., Тихонова Р. М., Фрейдина Е. Л. Теоретическая фонетика английского языка. Дубна: Феникс+, 2010. 192 с.
7. Социофонетические методы анализа звучащей речи: учеб. пособие для бакалавров, магистров, аспирантов, обучающихся по специальностям направления «Лингвистика» / под ред. Е. А. Бурой, Т. И. Шевченко. Дубна: Феникс+, 2015. 212 с.

УДК 808

*С. А. Садовников (г. Нижний Новгород)
Нижегородская академия Министерства внутренних дел
Российской Федерации*

Метафора как паралогический приём

В статье рассматривается метафора как паралогический приём. Показано, что по своей природе данный приём является логической ошибкой, однако, несмотря на это, метафора обладает высокой степенью художественной выразительности.

Ключевые слова: алогизм, метафора, паралогический прием, художественная дефиниция

К настоящему моменту в стилистике сформировалось множество классификаций тропов и фигур. Большинство исследователей, создавая ту или иную классификацию, опираются на принцип отклонения от нормы (А. П. Сковородников, Г. А. Копнина, В. П. Москвин), однако это не дает строгой, непротиворечивой номенклатуры тропов и фигур: одно и то же явление может быть обозначено разными терминами (зевгма – силлепсис), один и тот же термин может иметь несколько значений (анаколуф, анантоподотон, катахреза, зевгма, силлепсис и т. д.). Всё это осложняет понимание системы тропов и фигур. Логическая ошибка как разновидность отклонения от нормы позволяет интегрировать стилистические приёмы, опираясь на их генезис.

Логический подход к данной стилистической проблеме является оправданным по той причине, что подавляющее большинство стилистических приёмов в основе имеют логическую природу; кроме того, такой подход сужает диапазон отклонений от нормы. Обратим внимание на названия классов фигур, сгруппированных В. П. Москвиным: «фигуры двусмысленной речи», «фигуры и средства точной и нарочито неточной речи», «фигуры нарочитого алогизма», «фигуры нарочитого неправдоподобия», «фигуры, основанные на нарочитом нарушении требований правильности и чистоты речи», «фигуры ясной и нарочито неясной речи» [7, с. 638–639]. Даже те приёмы, которые исследователь не включил в данные классы, в основе своей имеют ошибку. Таким приёмом является и метафора, которую мы рассмотрим как паралогический приём.

Логики рассматривают метафору как вид неявного определения (А. А. Ивин), как приём, сходный с определением (Е. К. Войшвилло), под которым понимается «логическая операция, раскрывающая содержание понятия» [5, с. 71]. Иными словами, метафора также является одним из приёмов познания мира, хотя многие логики относят её к ошибке в определении (Д. А. Гусев, И. Н. Бродский, В. И. Кириллов, А. А. Старченко), которое не допускает в своем составе метафорических выражений: *лев – царь зверей, дети – цветы жизни, человек – венец мироздания*. Такие метафоры-определения отличаются от традиционных метафор тем, что в составе своём

они всегда имеют эксплицитный объект метафоризации: *лев, дети, человек*. В лингвистических исследованиях встречается термин *художественная дефиниция* [11, с. 225], которая определяется как форма художественного мышления, отличающегося от научного мышления.

Внутренняя модель, по которой образуется метафора, схожа с механизмом образования логической ошибки. Если обратиться к определению метафоры, данному Аристотелем («переносное слово (*metaphora*) – это несвойственное имя, перенесенное с рода на вид, или с вида на род, или с вида на вид, или по аналогии» [1, с. 667]), то можно заключить, что в основе этого приёма лежит алогичность, поскольку смещение родовидовых признаков в логике является ошибкой. В речи также может появиться двусмысленность: *ну и бегемот* – о коте. В метафоре совмещены два понятия: основной субъект метафоры – *кот* и вспомогательный – *бегемот*. Понятие *кот* характеризуется через другое понятие – *бегемот*, причём от последнего берётся только параметр размера. В метафоре качество одного предмета выражается через другой предмет, что формально выглядит как алогизм по двум причинам: во-первых, понятие *бегемот* в целом не соотносимо с понятием *кот*, так как это разные виды животных, во-вторых, метафорически гиперболизированное понимание размера данного животного формально противоречит онтологической норме.

По мнению Н. Д. Арутюновой, логически метафора содержит в себе «исконное противоречие», которое вызвано синтезом «двух достаточно чётко противопоставленных друг другу концептов – тождества и подобия» [3, с. 10]: «метафора создаётся тем, что подобию придаётся вид тождества» [3, с. 7]. В другой статье исследователь говорит о лексическом и аксиологическом алогизме метафоры: в пределах одной языковой культуры нет аксиологического единства [2, с. 24]: понятие *змея*, работающее как вспомогательный субъект метафоры, может иметь как положительный, так и отрицательный смысл: «*Нет – легче мне сражаться с Годуновым, Или хитрить с придворным езуитом, Чем с женищиной – чёрт с ними; мочи нет. И путает, и вьётся, и ползёт, Скользит из рук, шипит, грозит и жалит. Змея! змея!*» – Дмитрий о Марине Мнишек (пример Н. Д. Арутюновой), «*То змейкой, свернувшись клубком, У самого сердца колдует, То целые дни голубком На белом окошке воркует*» (А. А. Ахматова. «Любовь» – пример Н. Д. Арутюновой). Во французском языке богатой метафорической палитрой обладает понятие

fleur (цветок): *fleur de navet* («цветок репы») – о дураке, *a fleur de peau* («цветок кожи») – о поверхностном, неглубоком человеке (отрицательное значение), *fleur* – о красивой девушке (положительное значение).

Языки по-разному метафоризируют одни и те же понятия: любопытные примеры можно найти в работе Н. П. Генераловой, рассматривающей метафоры к понятию *женщина* в русском и немецком языках: красивая, привлекательная женщина – рус. *куколка*, нем. *Torte* («торт»); некрасивая, непривлекательная женщина – рус. *пугало*, нем. *Scharteke* («истрѣпанная книга») [4, с. 194].

Метафора играет важную роль в процессе познания. Несмотря на её алогичную природу, она способна раскрыть отдельные качества и свойства определяемого объекта. Наиболее полно и ясно определяемое через метафору понятие раскрывается в контексте. Множество ярких метафор-определений использует А. П. Платонов в статье «Об искусстве» (1919 г.): для раскрытия понятия *искусство* автор использует следующие индивидуально-авторские метафоры: «*отдохновение, покой духа*», «*жизнь разума*», «*бесконечная радость*», «*дивный сон разума*» [9, с. 11]. Такие метафоры-определения придают тексту эмоционально-экспрессивную окраску, однако по отдельности не характеризуются ясностью. Смысл указанных метафор раскрывается в контексте, дающем более полное представление об авторском видении искусства, которое, по мысли А. П. Платонова, неотделимо от разума и человеческого духа: «...мы убеждаемся, что вокруг нас лишь братья, любящие и ждущие нашего приветов и ласки, нашего внимания, – и все это дает нам дух наш, созерцающий себя в космосе, – искусство» [9, с. 11], «если жизнь, в победном устремлениидвигаемая разумом вперед, есть океан, охваченный ураганом, то искусство – та же жизнь, тот же океан, но океан утихший» [9, с. 11]. Метафора *искусство – утихший океан* во многом синтезирует художественную философию автора, который воспринимает многие понятия в глобальном масштабе.

Определения, использованные А. П. Платоновым, в данном случае являются стилистически оправданными, поскольку их первостепенная задача состоит не в том, чтобы дать ясное, четкое определение искусства, а в том, чтобы затронуть эмоциональную сферу воспринимающего.

В данном случае превосходство эмоционально-экспрессивной функции подавляет у метафоры функцию определения. Эта черта характерна не

только для творчества А. П. Платонова, но и для общей постреволюционной языковой ситуации.

В художественных текстах А. П. Платонова метафора раскрывает особенности сознания героев, их видения мира: «...за технику – истинную душу человека» [8, с. 43], «Паровоз ни-ка-кой пылинки не любит: машина, брат, это – барышня» [10, с. 23]. Рукотворный мир (мир техники) в произведениях А. П. Платонова метафоризуется через духовный мир человека.

На примере творчества А. П. Платонова мы показали, что метафора, даже являясь логической ошибкой, может быть способом познания окружающей действительности, поскольку она соотносит важные для определяемого понятия характеристики, которые чаще всего невозможно распознать, используя логические связи.

Анализ логической стороны метафоры, а также её генетического взаимодействия, показывает, что существует обратная закономерность между образностью и логичностью речи: чем образнее высказывание, тем более вероятно, что оно будет алогично. Однако внутренняя алогичность этой образности не ведёт в сознании объекта речевой коммуникации к ошибке, поскольку данная образность раскрывает перед объектом дополнительные смыслы.

Литература

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1983. 830 с.
2. Арутюнова Н. Д. Алогичность метафорических полей. Между мифом и метафорой // Русский язык сегодня: сб. ст. Вып. 2 / РАН. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова; отв. ред. Л. П. Крысин. М.: Азбуковник, 2003. С. 20–38.
3. Арутюнова Н. Д. Тождество или подобие? // Проблемы структурной лингвистики. М.: Наука, 1981. С. 3–23.
4. Генералова Н. П. Женщина сквозь призму метафор предметной сферы в русском и немецком языках // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Сер.: Общественные и гуманитарные науки (философия, история, социология, политология, культурология, искусствоведение, языкознание, литературоведение, экономика, право). 2008. № 12 (86). С. 192–195.
5. Ивин А. А. Логика: учеб. пособие для бакалавров. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2012. 387 с.

6. Копнина Г. А. Риторические приёмы современного русского литературного языка: опыт системного описания [Электронный ресурс]: монография. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2012. 576 с.
7. Москвин В. П. Стилистика русского языка. Теоретический курс: учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Волгоград: Перемена, 2005. С. 638–639.
8. Платонов А. П. Счастливая Москва: роман, повесть, рассказы / сост., подгот. текста, коммент. Н. В. Корниенко. 2-е изд., стер. М.: Время, 2011. 624 с.
9. Платонов А. П. Фабрика литературы: литературная критика, публицистика / сост., коммент. Н. В. Корниенко; подгот. текста Н. В. Корниенко и Е. В. Антоновой. М.: Время, 2011. 720 с.
10. Платонов А. П. Чевенгур: роман; Котлован: повесть / под ред. Н. М. Малыгиной. М.: Время, 2009. 608 с.
11. Ханпира Э. И. О художественной дефиниции // Проблемы структурной лингвистики. М: Наука, 1982. С. 225–236.

УДК 811.134.2

Г. А. Степутенко (г. Москва)

Российский государственный гуманитарный университет

К вопросу об употреблении имперфекта индикатива в современном испанском языке

В статье анализируется теория употребления имперфекта индикатива в испанском языке; в основу анализа легли труды отечественных и зарубежных лингвистов. Также рассматриваются конкретные случаи использования данной глагольной формы на примере художественной литературы.

Ключевые слова: имперфект индикатива, современный испанский язык

Имперфект индикатива является одной из самых употребительных глагольных форм в испанском языке, что находит отражение как в трудах ученых, так и в художественных произведениях и разговорной речи, поэтому нам представляется актуальным обращение к проблеме его современного использования.

Сначала обратимся к теории вопроса, к его освещению в трудах отечественных и зарубежных лингвистов. Ученые отмечают употребление им-

перфекта как абсолютного, так и относительного времени. Как отмечают известные испанисты О. К. Васильева-Шведе и Г. В. Степанов, абсолютное время выражает независимое действие, а относительное – действие, относящееся к другому действию. В их исследованиях по теоретической грамматике имперфект упоминается в сравнении с простым (индефинито) и сложным (перфект) прошедшим временем. Ученые подчеркивают преимущественно относительный характер имперфекта и абсолютный – двух других времен, указывая и на видовое отличие имперфекта [1, с. 141–142].

В. С. Виноградов подтверждает суждение о наиболее частом употреблении имперфекта в качестве относительного времени и выделяет следующие случаи: действие, параллельное другому действию в прошлом, выраженному имперфектом; соотношение с другим прошедшим действием, выраженным индефинито; соотношение с моментом в прошлом, указанным обстоятельством времени.

Говоря об имперфекте как абсолютном времени, ученый упоминает его употребление для выражения повторяющихся действий в прошлом и в значении описания, когда передается длительность действия, без ограничения во времени. Данное использование имперфекта типично для художественной литературы при изображении различных событий, персонажей, природы и т. д.

В. С. Виноградов указывает и на переносные значения этого времени, отмечая прежде всего стилистический имперфект, а также имперфект в значении вежливости и условного наклонения [2, с. 155–158].

В исследованиях Н. И. Поповой по грамматике испанского языка имперфект определяется как относительное время, выражающее незаконченное действие. Автор выделяет те же случаи его употребления, что и В. С. Виноградов, рассматривая более подробно использование имперфекта в значении кондиционала, а также *presente pro futuro*, где действие соотносится с моментом речи [3, с. 40–44].

Имперфект индикатива исследует и Н. М. Фирсова, указывая на высокую частоту его употребления. Как основное значение данного времени отмечается описательно-повествовательное. Ученый считает, что чаще всего имперфект используется в художественной прозе, в текстах по литературоведению и истории, а также в разговорной речи, особенно в воспоминаниях о прошлом.

Среди частных значений Н. М. Фирсова выделяет стилистический имперфект, перфектный, плюсквамперфектный, а также презентный и футуральный имперфект косвенной речи. Все эти значения выражают модальность действительности; к модальности недействительности автор относит ирреальный имперфект.

Говоря о стилистическом имперфекте, Н. М. Фирсова, как и другие ученые, объясняет его эффект несоответствием значения длительности приобретаемому значению законченности, завершенности действия. Подобное использование имперфекта ограничено семантикой глаголов, в основном являющихся предельными: «*Cinco meses después nacía Mirta*».

Н. М. Фирсова считает, что в художественной литературе стилистический имперфект обычно используется в речи автора и реже – у персонажей. Этот вид имперфекта встречается и в газетно-публицистическом стиле, где действие часто соотносится с моментом речи. Таким образом, имперфект начинает приобретать дополнительные функции: он может быть синонимичен перфекту или обозначать предшествование, как плюсквамперфект.

Ученый также отмечает, что презентный и футуральный имперфект употребляются в значении «настоящего в прошедшем» и «будущего в прошедшем», и подробно рассматривает использование подобных случаев в речи персонажей и несобственно-прямой речи.

Признак ирреальности имперфекта обусловил его причисление автором к модальности недействительности. В данном случае имперфект может также приобрести значение гипотетичности и желательности. Ирреальный имперфект часто встречается в аподосисе условного периода, и здесь отмечается его преимущественное использование в разговорной речи, в просторечии, что может служить в художественных произведениях для стилистической дифференциации [4, с. 172–188].

В трудах зарубежных ученых наиболее подробно проблема употребления имперфекта рассматривается в новом издании грамматики испанского языка Испанской Королевской Академии. Помимо традиционного и более привычного объяснения его использования можно выделить и случаи, вызывающие особый интерес, как, например, *imperfecto citativo*.

В грамматике поясняется, что это имперфект, отсылающий нас к ранее изложенным высказываниям: «¿*Tú jugabas al fútbol, no es cierto?*» Задающий данный вопрос хочет знать, играл ли этот человек в футбол раньше, а также

подтвердить информацию о нем, относящуюся к настоящему: «¿Es cierta la información según la cual tú juegas al fútbol?» При вопросе о том, как звали друга какого-то человека («¿Cómo *se llamaba* su amigo?»), этот вид имперфекта не означает, что произошла смена имени, а позволяет вызвать в памяти и приблизить к настоящему ситуацию из прошлого, когда была сообщена данная информация.

Далее отмечается, что данный вид имперфекта тесно связан с перспективным имперфектом, обозначающим объявленные или запланированные действия. В предложениях «En principio, mi avión *salía* mañana a las 23.50», «¿A qué hora *empezaba* la película de esta noche?» речь идет о будущих действиях (вылет самолета, начало фильма), но при этом объявленных и предполагаемых.

В примере «Llamé a tu oficina y me dijeron que hoy no *ibas*» имперфект употребляется в значении настоящего в прошедшем, близком кондиционалу. В этой фразе подразумевается уверенность в данном утверждении: человек решил сегодня не ходить на работу. Также здесь указывается, что это пример, относящийся к традиционной категории «запланированных действий».

Перспективный имперфект употребляется и для обозначения неосуществившихся действий: «Mi hermano *llegaba* ayer, pero algunos problemas de salud le han obligado a posponer el viaje».

В новой грамматике также говорится о чередовании имперфекта и кондиционала в конструкциях «con gusto», «de buena gana», «de buen grado», «de mil amores» и в оборотах «yo que tú», «yo en tu lugar», «por mucho que», «con tal de que» и др.

Среди значений имперфекта, в том числе, отмечается имперфект намерения, встречающийся в перифразах «ir a + infinitivo», «estar para + infinitivo», «estar a punto de + infinitivo», онирический имперфект (снов и фантазий), игровой, нарративный (стилистический) и имперфект вежливости [13, с. 1743–1767].

В исследованиях М. Л. Гутьеррес Араус среди основных значений имперфекта выделяется описание событий в прошлом, повторяющиеся действия в прошлом, настоящее и будущее в прошедшем, имперфект, эквивалентный кондиционалу в значении гипотетического будущего (что разбирается особенно подробно), игровой и нарративный имперфект. Также упоминаются такие оттенки значений, как имперфект вежливости, беспокойства,

скромности, удивления, намерения и др. Автор затрагивает и оппозицию имперфект/индефинито, отмечая большую роль лексического значения глаголов (движения и состояния) при использовании данных времен [9, с. 27–36, 41–56].

С. Фернандес Рамирес, отмечая вышеуказанные значения имперфекта, добавляет и другие, например имперфект объяснения и извинения («¡Ay, sí, hijo, que no *me acordaba!*»); имперфект в восклицаниях с оттенком злой иронии («¡Si *tenía* que ser!»); виртуальный имперфект, выражающий способности и качества людей, о которых мы говорим («Calvo *decía* los versos como jamás los hemos oído recitar», в значении *sabía* decirlos). Имперфект, обозначающий повторяющиеся действия, ученый называет циклическим, а выражающий законченное действие – точечным, где «ожидается» употребление других прошедших времен [8, с. 269–284].

Э. Аларкос Льорак, говоря об имперфекте, прежде всего проводит его сравнение с индефинито, указывая на более широкую зону употребления имперфекта, охватывающего и сферу последнего (законченности действия). Автор выделяет следующие значения имперфекта: фон, на котором происходят события; эквивалент кондиционала в аподосисе условного периода, имперфект намерения и отрицания или незнания фактов («Hoy *llegaba* Juan» в значении «Hoy *llegaba* pero ignoro si ha llegado o no o si aún *llegará*») [6, с. 160–164].

Очень кратко характеризуют имперфект в своем труде по испанской грамматике П. Энрикес Уренья и А. Алонсо, отмечающие, что это время обозначает действие в прошлом и является настоящим в прошедшем. Также имперфект часто выражает параллельное действие, совпадающее с другим действием в прошлом, откуда название «*sopretérito*», данное имперфекту известным ученым XIX века А. Бельо [10, с. 194].

В грамматике С. Эрнандеса Алонсо среди уже упоминавшихся видов имперфекта мы находим еще один: имперфект мнения, служащий для снижения тона высказывания: «Este muchacho *merecía* aprobar» в значении «En mi opinión, lo merece» [11, с. 336–338].

М. Кортес, М. Фонтеча и А. Оренга в сферу употребления имперфекта также включают сравнение прошлого с настоящим («Antes *jugaba* mucho al tenis, pero ahora ya no») и порицание («¿Tú no *tenías* que estar en clase a estas horas?») [7, с. 51–52].

После рассмотрения теории перейдем к практическому исследованию данной проблемы. Анализ значений имперфекта мы проведем на примере книги Хуана Хосе Мильяса «Cuentos de adúlteros desorientados» (2003 г.) [12].

Нами было проанализировано около 800 случаев употребления имперфекта. В большинстве примеров (более 60%) это был описательный имперфект. Сюда входило описание событий, воспоминаний, внешности и поведения персонажей и др. На втором месте по частоте употребления нам встретился имперфект в значении «настоящего в прошедшем» – около 20% случаев. Далее следует имперфект, обозначающий параллельные действия в прошлом (около 7%); имперфект в значении фона, на котором происходит другое (законченное) действие (около 5%); имперфект, обозначающий повторяющиеся события в прошлом (около 3%); имперфект снов и фантазий (около 1,6%).

Гораздо реже использовался имперфект в значении «будущего в прошедшем», эквивалентный кондиционалу (около 0,5% случаев). Во всех примерах употреблялась конструкция «*ir a + infinitivo*», где глагол «*ir*» стоял в имперфекте («*iba*»): «Por la noche volvimos a hablar por teléfono, como el día anterior, y me contó que dentro de un rato *iba* a encontrarse con su amante» [12, с. 18]. Как подчеркивает Н. М. Фирсова, в подобных случаях наиболее часто встречается именно эта перифраза, передающая «как значение близкого будущего, так и будущего вообще» [5, с. 186].

Также нам встретились случаи употребления ирреального имперфекта (около 0,6%). В одном из примеров имперфект используется в аподосисе условного периода: «Te aseguro que si yo estuviera en Madrid no *paraba* en el hotel ni un momento» [12, с. 118]. Это прямая речь, реплика одного из персонажей.

В других примерах имперфект употреблялся в перифрастической конструкции «*ir a + infinitivo*», эквивалентной кондиционалу со значением гипотетичности, в несобственно-прямой речи: «... me di cuenta de que todo eso era un disparate. Qué *iba* a hacer mi cuñado en los apartamentos Love de la calle Amanuel» [12, с. 67].

Наименьшее количество случаев пришлось на имперфект стилистический (около 0,3%), где присущее ему значение длительности вступает в противоречие со значением законченности действия, приближая тем самым читателя к данным событиям и создавая эффект замедленной съемки. Отметим,

что в одном из примеров стилистический имперфект используется в предложении, где речь идет о телепередаче, о том, что герой видит на экране. Здесь автор создает «двойной эффект»: «Al día siguiente, vio en la televisión que se había cometido un crimen justo en el portal de al lado, y *salía* la panadera diciendo que la tarde anterior había estado merodeando por los alrededores un hombre...» [12, с. 112–113].

Проведя практический анализ, мы можем сделать вывод о широком употреблении имперфекта как абсолютного, так и относительного времени в современном испанском языке. Наиболее часто в исследуемом произведении имперфект встречался в описательном значении, что совпадает с выводами ученых о подобном его использовании как наиболее типичном для художественной литературы.

В трудах отечественных и зарубежных ученых-лингвистов приводятся разнообразные значения имперфекта, что предполагает дальнейшее изучение данной темы на примере не только художественных, но и литературоведческих, исторических, газетных и других видов текстов.

Литература

1. Васильева-Шведе О. К., Степанов Г. В. Теоретическая грамматика испанского языка. Морфология и синтаксис частей речи. 3-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 1990. 301 с.
2. Виноградов В. С. Грамматика испанского языка. Практический курс. 3-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 1990. 432 с.
3. Попова Н. И. Грамматика испанского языка. 2-е изд., испр. М.: ЧеРо, 2005. 312 с.
4. Фирсова Н. М. Грамматическая стилистика современного испанского языка. М.: Высш. шк., 1984. 272 с.
5. Там же. С. 186.
6. Alarcos Llorach E. Gramática de la Lengua Española. Madrid: Espasa Calpe, S. A., 2000. 406 p.
7. Cortés M., Fontecha M., Orenga A. Gramática y recursos comunicativos 4 (C 1). Madrid: Santillana Educación, S. L., 2008. 144 p.
8. Fernández Ramírez S. Gramática española. 4. El verbo y la oración. Madrid: Arco/Libros, S. A., 1986. 544 p.
9. Gutiérrez Araus M. L. Formas temporales del pasado en indicativo. Madrid: Arco/Libros, S. L., 1995. 80 p.

10. Henríquez Ureña P., Alonso A. Gramática castellana. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1977. Tomo I. 292 p.
11. Hernández Alonso C. Gramática funcional del español. Madrid: Editorial Gredos, S. A., 1984. 534 p.
12. Millás J. J. Cuentos de adúlteros desorientados. Barcelona: DEBOLS!LLO, 2010. 142 p.
13. Real Academia Española. Nueva gramática de la lengua española. Morfología. Sintaxis I. Madrid: Espasa Libros, S. L. U., 2010. 1960 p.

УДК 81-23

*Л. Р. Хомкова (г. Иркутск)
Иркутский государственный университет*

Гносеологическая функция метафорических средств выражения оценки (на материале немецкого и русского языков)

Человек при помощи языка способен выразить оценку различными способами. Метафора при этом выступает одним из ведущих элементов его оценочной деятельности и обладает значительной диагностической силой в раскрытии смыслового наполнения концептов. Она служит источником информации о социокультурных и философско-религиозных воззрениях, о системе ценностей народа – носителя языка.

Ключевые слова: картина мира, метафора, оценка, оценочность, эмотивность

В лингвистических исследованиях последних лет заметна тенденция к изучению языка в тесной взаимосвязи с миропониманием человека, его духовной и практической деятельностью. В связи с этим особое внимание лингвистов привлекает проблема оценки, поскольку в процессе жизнедеятельности человек не просто познает мир, но и выражает свое отношение к нему, оценивает факты и явления.

Под оценкой вообще понимается суждение о ценности обозначаемого в целом или отдельного его свойства (объект оценки), хотя сама оценка имеет разные аспекты: утилитарные, гедонистические, морально-нравственные и др. Реестр этих аспектов зависит от того, какую ценность усматривает

субъект в объекте. Под ценностью при этом понимается всякий предмет любого интереса, желания, стремления. Таким образом, оценка возникает лишь тогда, когда из всех явлений и предметов окружающего мира человек выделяет те, которые представляют для него ценность в каком-либо определенном смысле. В своей жизнедеятельности человек сталкивается с огромным количеством таких предметов и явлений, при этом возникает такое же множество различных оценочных реакций.

Важнейшее свойство оценки состоит в том, что она предполагает ориентацию на норму и на оценочные стереотипы, т. е. на социально обусловленное предположение о том, что такое хорошо и что такое плохо для данного социума и его отдельного представителя.

Оценка может быть двух видов: рациональная и эмоциональная, или эмотивная, т. е. связанная с чувствами. Разграничение этих двух видов необходимо, поскольку интуитивно ясна разница между суждением о ценности и эмоциональной реакцией на объект. Рациональная оценка качества или количества какого-либо признака обусловлена представлением о нормах бытия объекта действительности. Она относится к дескриптивному аспекту значения и является суждением о ценности того, что вычленено и обозначено как объективная данность. Что касается второй, то существует два типа психологической оценки, связанных с эмоциональной сферой человека. Одна из них описывает чувства, эмоциональное состояние субъекта, испытываемое им по отношению к объекту обозначения: например, *ненавистный*, *гадкий*, *радостный*. Такая эмоциональная оценка согласуется с рациональной и, по существу, амальгамируется с ней.

Другая же (эту оценку мы и будем называть эмотивной) «побуждает испытывать некоторое чувство-отношение по поводу обозначаемого посредством стимулирующего воздействия на реципиента образного или равноценного ему представления обозначаемого» [3, с. 118]. Таким образом, эмотивная оценка обусловлена не объективными признаками обозначаемого, а признаками, приписываемыми ему творческим мышлением человека и вызывающими у него определенные эмоции и переживания. Такая оценка не амальгамируется с рациональной, а «наслаивается» на нее, соотносясь не с собственно обозначаемым, а с мотивационным основанием выражения, играющим роль стимула для переживания. Эмотивная оценка обладает иллюкутивной силой: она побуждает испытывать некоторое чувство-отношение и

является, в конечном счете, реализацией определенного иллокутивного намерения, вызывая, в случае коммуникативной удачи, соответствующий перлокутивный эффект.

Нельзя не заметить, что распределение собственно оценки как отношения к ценности обозначаемого и эмотивной оценки как чувства-отношения, связанного с ассоциативно-образным восприятием обозначаемого, сопряжено с различием самих типов языковых значений (в данном случае – номинативных). В первом случае это оценочные наименования, а во втором – экспрессивные, представляющие продукт вторичной номинации, сохраняющий ассоциативно-образную мотивацию. Чтобы убедиться в этом, достаточно сравнить экспрессивный потенциал таких пар наименований, как *глупец* (нем. *schwachsinniger, dummer Mensch*) и *осел* (нем. *blöder Esel, blödes Schwein*), *бездельник, лентяй* (нем. *Nichtstuer*) и *трутень, паразит* (нем. *Sitzfleisch, Parasit, Faulpelz, fauler Sack*), *неуклюжий, неловкий* (нем. *ungeschickt*) и *медведь* (о человеке: нем. *ein Elefant im Porzellanladen, ein rechter Bär*). Как видим, метафора создает «квазиденотат», на который, собственно, и ориентирована эмотивная оценка.

Метафора является одним из наиболее выразительных экспрессивных речевых средств. Эмоционально-оценочный компонент является определяющим в ее семантике. По мнению В. А. Банина, метафора выступает «экспрессивным пиком всего высказывания, усиливающим сигнал одобрения или неодобрения посредством актуализации мелиоративных или пейоративных сем» [1, с. 4].

Метафоры мелиоративной оценки представлены в языке скупо и фрагментарно. Наиболее же частотными являются метафоры с пейоративной оценкой. С. А. Хахалова предполагает, что такая неравномерность «связана с определенным рода мыслительными процессами, не позволяющими метафоре проникать в глубину широкого пласта положительных эмоций» [4, с. 102]. Действительно, становится очевидным тот факт, что язык не пользуется своими ресурсами и крайне редко образует метафоры для обозначения таких общеизвестных качеств, как добрый, щедрый, уравновешенный, работающий, умный, в то время как антонимы этих характеристик широко представлены и прочно закреплены в лексической системе.

Таким образом, метафорическая система оценок в языке представлена крайне неравномерно и асимметрично. Это явление, по всей видимости, имеет

не только языковую природу, но и психологическую, а также социальную. Можно предположить, что такое распределение метафорических обозначений (например, человека) обусловлено тем, что «человеку свойственно называть не своим именем того, кто заслуживает порицания, представляет собой отклонение от нормы» [2, с. 103]. Практически это обстоятельство связано с тем, что объекты, избираемые для метафорического именования человека, по тем или иным причинам вызывают устойчивое и всеобщее отношение, связанное с пейоративной оценкой (например, *свинья, собака, осел*), либо реалии сами по себе нейтральны, но приписывание их свойств человеку воспринимается как его дискредитация (например, *сундук, пень, тумба, die Mimose, die Flasche, der Spielball, der Sack, das Wachs*). Такие метафоры создают обширные пласты лексики разговорного употребления, составляя ее экспрессивное ядро. Выход за пределы узуса обнаруживает, по сути дела, ничем не ограниченные возможности такого способа характеристик.

Исследование социально-психологического аспекта метафоры, изучение ее роли в формировании социальных оценок помогает сделать важные выводы о многих психологических и социальных явлениях, в частности о том, какие человеческие качества порицаются, а какие одобряются; какие явления стоят в центре, а какие остаются в стороне; какие существа и предметы получают «второе имя», а какие называются только «своими именами»; какие реалии действительности устойчиво связываются ассоциациями в сознании членов языкового коллектива, а какие остаются изолированными. Это обусловлено тем, что в основе оценочных смыслов метафор всегда лежит целостная картина мира данного социума. Признак, попадающий в фокус оценки, является воплощением ценности, соизмеримой со стандартом, принятым в том или ином коллективе, поэтому, возвращаясь к понятию эмотивности, мы не можем обойти стороной национально-культурный аспект исследования метафоры, вопрос о «культурной коннотации». Ведь «эмотивность – это не только след эмоциональной реакции на образ, лежащий в основе значения, который сам по себе также вызывает психологическое напряжение, но еще и результат интерпретации образного основания в категориальном пространстве установок культуры и ее идеалов» [3, с. 232]. Гармония с этими установками выражается в спектре положительных чувств-отношений в диапазоне одобрения, а дисгармония – в диапазоне неодобрения (презрения, осуждения, пренебрежения, уничижения и т. д.). В этих чув-

ствах-отношениях всегда присутствует эмпатия субъекта некоторой ментальности, осознающего, каким подобает или не подобает быть объекту отношения с точки зрения образцов бытия.

В метафорах любого языка (в первую очередь «стертых» и узуальных) воплощены культурно-значимые смыслы. Поэтому наблюдение за их образными основаниями, сопоставление метафор в различных языках помогают выявить характерологические черты мировидения, интуитивно соотносимые носителями языка с установками их культур, с ментальными образцами, играющими роль предписаний для социальной и духовной жизненных практик.

Исключительно на материале метафор нами было проведено исследование когнитивного потенциала базовых концептов немецкой и русской культур «die Arbeit», «der Erfolg», «der Misserfolg» и «работа», «успех», «неудача» [5]. В ходе анализа эмпирического материала сделан вывод о том, что указанные концепты во многом отличаются по своему содержанию. Это связано с тем, что отношение к ним формировалось на основе разных представлений о мире, Боге и человеке, проповедуемых доминирующими в рассматриваемых культурах религиозно-философскими учениями. Приведем несколько примеров, демонстрирующих различия в функционировании исследуемых явлений в двух языках и двух культурах.

При наблюдении за метафорическим составом немецкого языка создается впечатление, что немцы просто не умеют работать плохо (они либо работают хорошо, либо не работают вообще), поскольку этот язык (в сравнении с русским) очень слабо использует свой метафорический потенциал для описания непродуктивного труда. Он изобилует метафорами, отражающими идею плодотворных усилий, напряжения умственных и физических сил (*mit eiserner Energie, voll Glüt arbeiten; studieren, dass der Kopf raucht; schuften, dass die Funken fliegen; geistige Klimmzüge machen; Himmel und Hölle in Bewegung setzen; Dampf machen* и др.), и практически отказывает в выборе метафорических средств для выражения безделья через профанацию действия. Только два встретившихся в ходе анализа выражения передают, хотя и не совсем точно, эту идею: *Däumchen drehen* и *Hunde flöhen*. В немецком языке встретилось гораздо больше метафор (обозначающих бездействие), в образных основаниях которых лежат ситуации, указывающие на полное отсутствие активной деятельности, на стереотипную нерабочую позу – лежачую или сидячую: *auf dem Pflaster liegen, auf der faulen Haut liegen, kalt und erstorben*

liegen, im erfrorenen Strom stillstehen, das Sitzfleisch, jahrelangen Tiefschlaf in der europäischen Verkehrspolitik beenden, tot sein, die Sonne aufs Fell / auf den Panz brennen lassen и др.

В связи с этим хотелось бы отметить наличие в русском языке целого ряда синонимических выражений, передающих идею безделья, в образных основаниях которых явно прослеживается профанация плодотворного труда, например, *бить баклуши, груши околачивать, дурака валять, пень колотить, плевать в потолок, гонять собак (ворон), считать галок (мух, ворон)*. Все приведенные примеры не означают бездействия как такового. Наоборот, во фразеологизмах отображается либо активное физическое действие, либо активное перемещение, либо затраченные умственные усилия. Просто результат действия или воздействия во всех случаях оказывается совершенно незначительным. Красной нитью через весь ряд проходит мысль: бездельничать – значит активно заниматься мелким, незначительным или явно пустопорожним делом. Как заметила В. Н. Телия, в этих «стертых», перешедших в состав фразеологизмов метафорах таким образом отразились характерологические черты отношения к безделью, свойственные русскому менталитету: стремление скрыть безделье имитацией активной деятельности по пустякам [3, с. 232].

Различия в вероучительных вопросах во многом определили своеобразие этики и мотивации труда в православии и протестантизме. Они свидетельствуют о различиях западного и восточного христианства в оценках земных благ, в воззрениях на проблему искупления и спасения, на задачи земной жизни и роль труда в деле спасения души. Например, важным моментом в трудовой этике немецкой культуры является вопрос об отношении к богатству и вознаграждению за труд. Социальное опрощение, столь естественное для православной традиции, чуждо протестантизму, где чрезвычайно прочно укрепились отношение к труду как к средству для достижения материального успеха и уважения в обществе. Быть богатым – стремление и желание каждого в рассматриваемой культуре. Это морально-этическая норма, которая поощряется социально. Быть же бедным – очень плохо и противоречит общественной этике. Даже несчастья, согласно немецкой пословице, случаются только с бедными: *Unglück trifft nur die Armen*; а тот, кто работает, не может быть беден: *Wo Arbeit das Haus bewacht, kann Armut nicht hinein*.

В русской культуре всегда провозглашалось: «не в деньгах счастье». Немецкая поговорка к деньгам относится более лояльно и утверждает, что

лишь деньги, *в одиночку*, счастья не принесут: *Geld allein macht nicht glücklich*. В целом отношение к деньгам в немецкой культуре – положительное, поскольку за ними стоит личный труд. Деньги выступают здесь символом надежности. Если состояние заработано собственными руками или умом, то вряд ли кто-то из немцев усомнится в вашем праве наслаждаться им. Протестантизм прямо призывает к росту благосостояния, в котором видится знак благоволения Божия. Успех в делах, богатство и прибыльность бизнеса в протестантских конфессиях свидетельствуют о богоизбранности человека.

Согласно протестантским учениям, жизнь дана человеку для того, чтобы добрыми делами и подвигами он мог заслужить спасение. К добрым делам относятся всякий хорошо исполняемый труд, усердие, профессионализм. Честный труд является как бы основной молитвой и ориентирует верующих на активность в этой жизни, на формирование личной дисциплины и ответственности. Выбирать «меньшее из зол» и спокойно переносить тяготы судьбы – это не укладывается в сознании немцев. Инициатива, творческий подход к делу ценятся очень высоко в рассматриваемой культуре и считаются главными слагаемыми успеха. Свободная конкуренция признается основой экономической системы, а прибыль – двигателем экономического роста. Индивидуумы свободны в преследовании своих экономических интересов. Они имеют право накапливать ресурсы без значительного ограничения со стороны государства и не обязаны перераспределять их тем, кто обладает меньшими.

Итак, в ходе наблюдения над эмпирическим материалом мы установили, насколько тесно метафора как один из способов создания языковой картины мира связана с мировосприятием народа – носителя языка, духовным опытом языкового коллектива, системой его ценностей, и определили, какое влияние оказывают экстралингвистические факторы на формирование аксиологического статуса метафоры. Разная интерпретация некоторых реалий и фактов в разных культурах обуславливает национально-культурную специфику оценочной семантики метафор и подтверждается особым составом метафор для оценки этих реалий.

Литература

1. Банин В. А. Субстантивная метафора в процессе коммуникации (на материале совр. англ. языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / МПГУ им. В. И. Ленина. М., 1995. 16 с.
2. Складская Г. Н. Метафора в системе языка. СПб.: Наука, 1993. 151 с.
3. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
4. Хахалова С. А. Метафора в аспектах языка, мышления и культуры. Иркутск: ИГЛУ, 1998. 249 с.
5. Хомкова Л. Р. Структурно-семантическая характеристика метафорического фрейма «Работа – успех – неудача» (на материале немецкого языка): дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2002. 193 с.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.3

*Н. Н. Бабалян, Е. Л. Лукомская (г. Москва)
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова*

К вопросу о применении игровых технологий в преподавании иностраннных языков в вузе

Статья посвящена роли игровых методов в обучении иностранному языку студентов высшей школы. В XXI веке необходимо, чтобы обучаемые обладали способностью ведения диалога на иностранном языке. Использование игровых методик в учебном процессе благотворно влияет на процесс обучения иностранному языку. Применение ролевых игр позволяет разнообразить методы обучения иностранному языку.

Ключевые слова: игровые методы обучения, ролевая игра, коммуникация, методика обучения общению, речевая деятельность

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

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

В настоящее время стала очевидной идея необходимости обучения иностранному языку как коммуникации непременно в коллективной деятельности с учетом личностно-межличностных связей: преподаватель – группа, преподаватель – студент, студент – группа, студент – студент и т. д. Положительное влияние на личность обучаемого оказывает групповая деятельность. Игра дает возможность создать и сплотить коллектив, дает радость общения с единомышленниками. В игре обучаемый учится ориентироваться в реальных жизненных ситуациях, проигрывая их неоднократно в вымышленном мире. Игра дает психологическую устойчивость. Она служит одним из средств первичной социализации, способствуя вхождению нового поколения в человеческое сообщество. Игра также является сферой эмоционально насыщенной коммуникации, объединяющей людей с различными социальным положением и профессиональным опытом. Кроме того, пространство игры сохраняет и воспроизводит архаичные навыки и ценности, утратившие с течением времени свой первоначальный практический смысл. Игра имеет немалую ценность и в качестве элемента творческого поиска, освобождающего сознание от стереотипов.

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

Игра как форма обучения давно заняла важное место в методике преподавания иностранного языка. Хотелось бы отметить высокую эффективность данной формы работы, в частности мотивационный компонент игровой деятельности. Игра – организованное учебное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил, предполагающее принятие решений. Она позволяет сделать работу студентов более активной, создать мотивацию и придать обучению практическую направленность. Учебно-деловая игра представляет собой практическое занятие, моделирующее различные аспекты профессиональной деятельности обучаемых и обеспечивающее условия комплексного использования имеющихся у них знаний, совершенствование их иноязычной речи и полное овладение иностранным языком как средством профессионального общения и предметом изучения. Хорошо подготовленная учебная игра обеспечивает реальные условия для активной мыслительной деятельности студентов, способствует формированию и развитию их интеллектуальных умений и реализации их личностного

потенциала. В процессе урока-игры речь студента будет в определенных пределах спонтанной, так как в любой игре есть элемент неожиданности.

Следует подчеркнуть, что игровые методы обучения используют различные способы мотивации: во-первых, совместное решение игровых задач стимулирует межличностное общение и укрепляет отношения между учащимися; во-вторых, в игре учащиеся могут постоять за себя, свои знания; в-третьих, игра стимулирует учащегося к достижению цели (победе). В игре есть неизвестность (неполученный ответ), что активизирует мыслительную деятельность, толкает на поиск ответа.

Как известно, обучение лексическим навыкам осуществляется в соответствии с тремя этапами:

- 1) введение нового слова и его воспроизведение;
- 2) ситуативная тренировка и создание лексических речевых связей в речевых ситуациях;
- 3) обучение комбинированию знакомых лексических элементов в различных речевых ситуациях; игра дает возможность использовать новый материал в ситуациях общения, приближенных к естественным.

Игра представляет собой ситуативно-вариативное упражнение, в ходе которого создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, приближенных к реальному общению с присущими ему признаками: эмоциональностью, спонтанностью и целенаправленностью воздействия.

Существует классификация игр, которая делит их на несколько групп. Каждая служит определенной цели, имеет собственную специфику: 1) предметные игры (с игрушками, предметами); 2) творческие, сюжетно-ролевые игры; 3) интеллектуальные игры, дидактические игры, игры с готовыми правилами, куда входят лингвистические игры (к ним относятся кроссворды, анаграммы, игры с карточками).

Игровые методики можно использовать на любом из этапов работы над лексикой иностранного языка. К творческим играм относятся ролевые игры, которые являются эффективным приемом обучения, направленным на развитие устного общения. Они характеризуются наличием определенной ситуации, персонажей и ролей.

Мозговой штурм – метод педагогической коллективизации участников, который включает компонент дискуссии. Он позволяет всем членам

коллектива мыслить свободно и открыто, решать сложные вопросы путем коллективного обсуждения (отсутствие критики, идеи могут быть спонтанными).

Суть рассмотренных выше технологий состоит в закреплении лексического материала, обобщении полученных знаний.

Сократическая (сократовская) беседа – обучение путем постановки наводящих вопросов в процессе поиска истины. Этот метод широко применялся еще древнегреческим философом Сократом и его учениками. Ученик посредством искусно поставленных вопросов подводится к признанию тех положений, которые являются истинными. Это побуждает его к самостоятельной мыслительной деятельности.

Кейс-стади – это изучение и анализ ситуации на основе тщательно и грамотно подобранного лексического материала.

Ситуация-проблема представляет собой специально созданную совокупность специфических приемов, которая способствует тому, чтобы учащийся самостоятельно добывал знания и учился их применять в решении новых познавательных задач.

Дебаты. Необходимо подчеркнуть, что одним из основных пунктов оценки выступлений следует считать эффективность использования знаний, полученных на занятиях. Например, на дебатах, проводимых на уроках иностранного языка, это произношение, лексика, грамматические явления, правильность построения предложений.

Одним из эффективных приемов в обучении общению являются ролевые игры. Ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей, создает условия, подобные ситуации реального общения. Эффективность обучения здесь обусловлена в первую очередь взрывом мотивации, повышением интереса к предмету. Ролевая игра завоевывает все большую популярность среди преподавателей иностранных языков. Столь высокий интерес к различного рода играм в настоящее время обусловлен в первую очередь стремлением педагогов к отходу от традиционных форм и методов обучения.

К ролевой игре методика преподавания иностранных языков проявляет интерес достаточно давно. Упражнения типа «читайте по ролям», «инсценируйте диалог» занимают прочное место в арсенале методических приемов, так как в процессе драматизации происходит более полное осознание смысла

текста и восприятие языкового материала. Социальная среда, в которой человек рождается, выступает по отношению к нему как первичная социализация. В ней он постепенно усваивает социальный опыт, зафиксированный в языке.

«Ролевая игра – форма организации коллективной учебной деятельности на уроке, имеющая своей целью формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения» [2, с. 290]. Ролевые игры предоставляют возможность робким, неуверенным в себе студентам говорить и тем самым преодолевать барьер неуверенности.

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

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

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

В условиях обучения устной иноязычной речи ролевая игра – это прежде всего речевая деятельность, игровая и учебная одновременно. С точки зрения учащихся ролевая игра – это игровая деятельность, в процессе которой они выступают в определенных ролях. Целью ролевой игры является осуществляемая деятельность, при этом мотив ее заключается в содержании игры, а не вне нее. Учебный характер игры студентами не осознается. С позиции преподавателя ролевая игра рассматривается как форма организации учебного процесса. Для него цель игры – формирование и развитие речевых

навыков и умений учащихся. Ролевая игра, ее учебный характер четко осознается преподавателем. Рассматривая ролевую игру как метод обучения иностранному языку, можно сказать, что ролевая игра – метод, относящийся к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком. В структуре ролевой игры можно выделить следующие три компонента: роли, которые выполняют учащиеся на уроке: ситуация, которая выступает как способ организации игры; ролевые действия, которые выполняют учащиеся, играя определенную роль.

Подводя итог, отметим, что ролевые игры строятся на принципах коллективной работы, практической полезности, соревновательности, максимальной занятости каждого учащегося и неограниченной перспективы творческой деятельности в рамках ролевой игры. В процессе ролевой игры формируется осознание принадлежности ее участников к коллективу, сообщается определяется степень участия каждого из них в работе, развивается логическое мышление, способность к поиску ответов на поставленные вопросы, речь, речевой этикет, умение общаться друг с другом.

С целью закрепления лексического материала можно применять работу с карточками, составление кроссвордов, ролевые игры, дебаты, чтение художественных текстов, где надо придумать концовку, поставить сценку, составив диалоги на основе пройденной лексики.

Также необходимо подчеркнуть, что использование различных видов игр при формировании лексических навыков облегчает процесс овладения иностранным языком, повышает прочность усвоения изучаемого материала, снижает разного рода трудности, привносит в учебный процесс оживление, способствует усилению положительной мотивации, при этом используемые методы и приемы обучения повышают интерес к изучению иностранного языка в целом.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование ролевой игры на уроке иностранного языка повышает эффективность учебного процесса, помогает сохранять интерес учащихся к изучаемому языку на всех этапах обучения. Ролевая игра является одним из наиболее эффективных приемов реализации коммуникативного принципа в обучении иностранному языку.

Литература

1. Сбитнев К. В. Ролевая игра в обучении иностранному языку студентов 1-го курса неязыкового вуза // *Lingua mobilis*. 2012. № 6 (39).
2. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М.: Астрель; АСТ; Хранитель, 2008. 746 с.

УДК 372.881.1

Е. П. Белкина (г. Сыктывкар)

Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина

Об использовании публицистического текста при обучении студентов направления «Туризм» эмотивному высказыванию на английском языке

В статье предложен комплекс эмотивных упражнений в виде конкретных заданий к публицистическому профессионально ориентированному тексту. Продemonстрировано, что публицистический текст из популярного американского издания можно использовать в качестве источника стимулирования эмотивных высказываний студентов направления подготовки «Туризм».

Ключевые слова: английский язык, неязыковой вуз, публицистический текст, эмотивные задания, эмотивное высказывание

В Сыктывкарском государственном университете имени Питирима Сорокина студенты неязыковых направлений подготовки обучаются иностранному языку, в том числе с использованием технологии, основанной на трех видах эмотивных заданий: 1) задания на композиционное прогнозирование; 2) задания на эмотивное насыщение; 3) задания на эмотивное моделирование [1].

Задачей упражнений на композиционное прогнозирование является формирование у студентов умения продолжать высказывание, передавать содержание прочитанного от лица реального или вымышленного персонажа, формулировать и упорядочивать характеристики объекта или субъекта высказывания в виде простой классификации, оценочной шкалы, на основе противопоставления или сходства. В ходе выполнения учащимися упражне-

ний на композиционное прогнозирование формируется способность устанавливать структуру эмотивного высказывания, совершенствуется способность к антиципации, автоматизируются навыки выделения смысловых вех и ориентиров из прочитанного материала с целью включения извлеченной информации в прогнозируемую речь.

Задания на эмотивное насыщение призваны акцентировать внимание учащегося на центральном компоненте эмотивного высказывания, содержащем оценочное суждение, имплицитную или эксплицитную авторскую оценку. Эмотивный компонент текста – это, как правило, скопление эмотивных глаголов или других оценочных слов, эмотивно-окрашенных лексико-грамматических и стилистических средств.

Эмотивному моделированию могут подвергаться различные языковые единицы – от лексемы до целого текста. Задания такого рода различны по сложности: замещение отдельных слов; варьирование наполнения высказывания лексико-грамматическими средствами на уровне предложения или сверхфразового единства; порождение собственного высказывания на основе текста-образца.

Мы уже демонстрировали вышесказанное на примере эмотивных упражнений, материалом для которых послужили фрагменты из художественного произведения [2], однако не стоит ограничиваться беллетристикой. К профессионально значимым текстам мы относим любые материалы, которые напрямую или косвенно связаны со сферой деятельности будущего специалиста. Предлагаем также использовать публицистические тексты, в частности взятые из популярного американского издания “Reader’s Digest”, – например, “The Best Family Vacation Ever” by Heidi Stevens [3, с. 30–31].

“Traveling with kids is 90 percent reminding yourself to live in the moment and 10 percent vowing to never again leave your house.

I have an uncanny ability to forget this as soon as we return home from a trip and I’ve finished washing our 74 loads of laundry (guys, did we bring home other people’s suitcases too?) and we’ve settled back into a routine and looked through our vacation photos and started feeling nostalgic for the place we just left.

Family travel is like childbirth, I suppose. Painful, loud, messy, sort of awful, actually, but also spectacular. And you remember only the spectacular – until you’re back on a plane bound for someplace new and your kids are fighting over who gets the aisle seat while irate passengers bore actual holes in your clothing

with their eyes, which is fine because you could use the ventilation since you're sweating from shouldering all six carry-ons. Then you remember the bad stuff.

Or maybe that's just me?

It was me last weekend when my kids and I flew to Texas for my daughter's trampoline and tumbling competition, plus a couple of side trips. We would tour the Dallas Cowboy's stadium. We would visit Waco's Magnolia Market, made famous by HGTV's *Fixer Upper*. We would play outdoor mini golf in January.

We would have nothing to complain about! We would be leaving behind school and work for a hotel pool and Texas-shaped waffles and wall-to-wall fun!

And yet – we found things to complain about. And by we, I mean two of us. And by two of us, I mean the other two.

The pool was bigger in that other hotel! That's not how you play Uno! Why do you get to shower first? They call this coffee?!? (That last one may have been me.)

Luckily, I'd packed my metaphorical coat of armor. I've learned to put it on as soon as we land somewhere, and it forces complaints to bounce off me and land in a pile at my feet. I shrug. I grin. I'm like the shruggie emoji. <...>

And that was when it hit me that family travel is all those things I said before, but it's also a lot more.

It's taking your kids to parts of the world that will open their eyes and their minds and finding that, actually, yours need opening too.

It's discovering that things don't have to go right to go well.

It's remembering that joy and memories are where you make them, not where you find them" [3].

Итак, рассмотрим возможные упражнения, целью которых будет генерирование собственного эмотивного высказывания студента на заданную тему – «Преимущества и недостатки путешествия с детьми».

Задание на эмотивное насыщение:

“Study the following simile: *Family travel is like childbirth, I suppose*. Compare family travel with something unexpected, for example, earthquake, celebration party, battle, etc. Suggest your own similes”.

Упражнения на эмотивное моделирование:

– “Study the list of the following attributes one could use to describe advantages and disadvantages of traveling with kids: *uncanny, nostalgic, painful, loud, messy, spectacular, awful, irate (get irate)*. Now try to say the following in English:

a) Пассажиры пришли в ярость, когда увидели, что салон самолета выглядит неряшливо.

b) У меня появилось жутковатое ощущение, что поездка будет ужасной.

c) Я был в ностальгическом настроении, потому что увидел, как женщина с тремя детьми занимают места в салоне самолета.

d) Было больно ходить, так как под ногами были камни.

e) Успех аниматора, работавшего с детьми, был потрясающим и громким”.

“The writer says that ‘family travel is all those things I said before, but it’s also a lot more. It’s taking your kids to parts of the world that will open their eyes and their minds and finding that, actually, yours need opening too. It’s discovering that things don’t have to go right to go well. It’s remembering that joy and memories are where you make them, not where you find them.’ Continue discussing what family travel is according to the model *It’s + Gerund*. ”

Упражнения на композиционное прогнозирование:

– “Think of situations where you could use the information from the text:

1) delivering a speech at the convention devoted to the problem of parents and children traveling; talking to a group of tourists with children while accompanying them as a conductor; 3) trying to impress your friends with stories about your adventures during a trip with your children. How could you begin your talk in each case: Dear colleagues, my presentation centers around the study of parent-child interaction while being involved in the process of travel-related activity ...; 2) Dear Ladies, let me begin by explaining to you how and why you should act very carefully while visiting this park with your children...; 3) You’d never believe me but my kids and me have recently experienced such unusual things during our vacation that it’s hard to express my thoughts using regular words”.

– “When you are making up a story don’t forget the following words and word-combinations which help you to keep up a description / narration: *after that, next, then, in the next place, subsequently, further, in order to, for that reason, finally, in future*. Arrange the following sentences into a text using the above words. Add some more facts if necessary using your background knowledge on the subject”.

“What would a person who likes traveling with kids say having read the above text? Speak as if you were that kind of person. Begin your speech by saying that children are wonderful creatures. Go on speaking about their unspoiled honest attitudes and sincere interest in everything. Finish your speech with your hopes

that someday you'll be accompanying a group of children to a destination and enjoy their company".

"And now sum up the blessings and pains of family travel".

Использование публицистического текста как источника и стимула для эмотивных высказываний студентов, как видно из предложенного примера, представляется вполне оправданным, поскольку студенты младших курсов в силу недостаточной профессиональной подготовленности смогут генерировать самостоятельные высказывания лишь по хорошо известной тематике, которая активно обсуждается в современной прессе.

Литература

1. Белкина Е. П., Латыпов Р. А. Теоретико-технологические аспекты обучения иноязычным эмотивным монологическим высказываниям на основе профессионально-ориентированных текстов студентов, обучающихся по лингвистическим специальностям: учеб. пособие. М.: Спутник +, 2010. 106 с.
2. Белкина Е. П. Об использовании художественного текста при обучении студентов направления «Туризм» английскому языку // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания: межвуз. сб. ст. Вып. 6. Киров, 2014. 251 с.
3. Stevens H. The Best Family Vacation ever // Reader's Digest. 2018. July / August. P. 29–31.

УДК 372.881.111.1

*Д. В. Горбунова, О. Ю. Макарова (г. Казань)
Казанский государственный медицинский университет*

Тематическое языковое портфолио как технология обучения лексике студентов неязыковых специальностей (на примере медицинского вуза)

В статье рассматривается значимость владения профессионально-ориентированным иностранным языком в современном мире, роль лексического компонента в обучении иностранным языкам и тематическое языковое портфолио обучающихся как перспективная технология при обучении терминологии и институциональному дискурсу.

Ключевые слова: профессионально-ориентированный иностранный язык, языковое портфолио, лексический аспект, институциональный дискурс

В современном мире активного научно-технического прогресса наблюдается интенсификация процесса получения знаний. Важнейшим фактором глобализации знаний по любой специальности является доступ к иностранным источникам, поскольку именно в международных журналах (как правило, публикующихся на английском языке) происходит международный обмен теоретическими и практическими знаниями, умениями и разработками, результатами исследований; а также международные профессиональные конференции, семинары и симпозиумы, рабочим языком на которых выступает английский [2, с. 58]. Для специалиста становится недостаточным владеть информацией на родном языке. Чтобы быть конкурентоспособным и квалифицированным, ему необходимо быть в курсе развития мирового знания в своей профессиональной области. Этим обусловлена неоспоримая необходимость владения иностранным языком в современном мире.

Однако существует определённое противоречие между необходимостью владения иностранным языком и факта, что в неязыковых вузах предмету «Иностранный язык» отводится второстепенное значение. В соответствии с предыдущими государственными стандартами для медицинских специальностей иностранный язык изучался в течение двух лет, на 1–2 курсах, а в соответствии с действующими теперь – лишь на первом курсе, в течение 72 аудиторных часов, без итогового экзамена. [5, с. 54–55]. Однако, согласно европейской шкале языковой компетенции (Common European Framework of Reference, CEFR), на овладение каждым уровнем английского языка отводится необходимое среднее количество академических часов. Например, на освоение уровня B1 необходимо приблизительно 300 академических часов, B2 – 540, C1 – 660 часов. В связи с этим вспоминаются слова отечественного педагога и психолога Василия Васильевича Давыдова: «Давно уже пора сменить цель образования – не просто давать практические навыки, а учить учиться» [3].

Несомненно, степень сформированности лексических знаний и умений во многом определяет качество владения иностранным языком в целом. Большой процент ошибок выявляется именно в употреблении лексических единиц, что негативно влияет на качество коммуникации на иностранном

языке – либо искажая ту информацию, которую необходимо донести, либо не раскрывая её полностью. Кроме того, недостаточный словарный запас является ключевой причиной чувства неуверенности обучающихся и часто приводит их к нежеланию говорить на иностранном языке, способствуя укреплению языкового барьера и отрицательно влияя на внутреннюю мотивацию. Рассматривая вопрос об обучении лексике, приведём слова методолога и лингвиста Пола Нэйшна: «Словарный запас не является самоцелью. Богатый словарный запас облегчает процессы овладения аудированием, говорением, чтением и письмом» [7].

В связи с этим при обучении иностранному языку в современном неязыковом вузе лексический аспект представляется одним из приоритетных, что ставит перед преподавателем задачу помочь обучающимся овладеть необходимыми основами терминологии профессиональной предметной области в кратчайшие сроки, а также развить и воспитать у них умение, готовность и желание изучать иностранный язык самостоятельно и непрерывно, использовать его как средство самообразования. В решении данной задачи весьма эффективной технологией является создание тематического языкового портфолио.

Языковое портфолио – это инновационная и перспективная технология личностно-ориентированного обучения, позволяющая обучающимся осознать ответственность за своё становление как личности и помогающая им максимально реализовать свои возможности. В зависимости от целей портфолио может быть разных типов: рефлексивное, проблемно-исследовательское, тематическое. Рефлексивное портфолио раскрывает динамику личностного развития студента, помогает отследить результативность его деятельности как в количественном, так и в качественном плане. В эту папку собираются все контрольные и творческие работы. Проблемно-исследовательский тип связан с написанием реферата, курсовой работы, с подготовкой к выступлению на конференции. Он представляет собой набор материала по определенной рубрике. Тематическое портфолио создается в процессе изучения какой-либо большой темы, раздела, учебного курса [6].

При обучении профессионально-ориентированному иностранному языку представляется целесообразным создание обучающимися тематического языкового портфолио, представляющего собой целенаправленное собрание материалов, наработанных в процессе изучения тем и разделов дисциплины.

Задание по созданию портфолио необходимо давать в начале учебного года, с сопутствующей постановкой и объяснением цели и задач, выдвижением требований к структуре и содержанию, разъяснением критериев оценки.

Поскольку в данной статье речь идёт о лексическом аспекте обучения, представляется релевантным создание обучающимися тематических терминологических словарей – не просто с транскрипцией и переводом, но и с использованием дефиниций (по принципу толковых словарей) и примерами контекстного использования. Подобные словари могут иметь как привычный табличный вид, так и статейный, например:

Angina – стенокардия.

– a condition that causes strong chest pains because blood containing oxygen is prevented from reaching the heart muscle by blocked arteries.

F.E.: If you experience angina while exercising, stop.

Помимо подобных тематических словарей в языковое портфолио можно включить создание синонимических (gastrointestinal tract – digestive tract – alimentary tract – alimentary canal) и антонимических рядов (severe pain – moderate pain).

Отдельный интерес представляет разработка интеллект-карт, создателем идеи которых является британский психолог Тони Бьюзен. Главный принцип данных карт – это процесс радиантного мышления, которое осуществляется за счёт образности и выделения ключевых слов. Данный вид заданий показывает свою эффективность в усвоении лексического материала благодаря структурированию и логическому оформлению. Такие карты логично использовать как обобщение изученного материала в рамках определённой темы учебного плана (например, создание интеллект-карты по теме «The Bones and the Muscles»). Студентам можно предложить составить конспект, рассказ или сказку по собственной интеллект-карте [4, с. 52].

В качестве отдельного раздела языкового портфолио обучающегося можно выделить классификацию определённых компонентов институционального дискурса: «тексты, создаваемые субъектами (агентами) профессионального сообщества» и «тексты, продуцируемые в процессе коммуникации сотрудников социального института с клиентами» [1, с. 9]. В данный раздел можно включить примеры карточек пациентов, историй болезни, больничных листов и т. п. на изучаемом иностранном языке, предоставленные преподавателем или найденные обучающимися в сети Интернет, с разбором

лексики, используемой в них. Также целесообразен подбор фраз, используемых в различных ситуациях медицинского дискурса (официальное и неофициальное общение с коллегами и младшим персоналом, общение с пациентами и их родственниками), с последующим разбором и иллюстрированием их в форме диалога или небольшого рассказа.

Несомненным плюсом данной технологии является её вариативность, поскольку наполнение портфолио зависит от методов и приёмов обучения, используемых педагогом, а также от фантазии самих обучающихся.

Данная технология способствует получению динамической картины учебного и языкового развития обучающихся, представляя собой альтернативную форму контроля и самоконтроля. Кроме того, она направлена на формирование навыков рефлексии процесса и результатов собственного учебного труда, что, в свою очередь, благоприятно влияет на развитие внутренней мотивации к учению и, как следствие, позволяет избежать стагнации в процессе обучения и самообразования.

Литература

1. Андреева М. И. Семантика фразеологической единицы *buck fever* в общем и институциональном дискурсах // Научный диалог. 2016. № 1 (49). С. 8–15.
2. Горбунова Д. В., Макарова О. Ю., Зеленкова А. В. Проблема лексической синонимии на примере слов со значением «лечить» и «болезнь» // Язык в контексте межкультурных и национальных взаимосвязей: материалы VII Междунар. заоч. науч.-практ. конф. Казань, 2017. С. 58–63.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Междунар. ассоциация «Развивающее обучение». М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
4. Макарова О. Ю., Горбунова Д. В., Зеленкова А. В. Развитие мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка // Гуманизация образования. 2018. № 2. С. 48–53.
5. Марковина И. Ю., Ширинян М. В. Иностранный язык в неязыковом вузе на постдипломном этапе обучения: потребности и перспективы (на примере медицинских вузов) // Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. Сер.: Образование и педагогические науки. 2012. № 645. С. 54–61.
6. Тихоньких Н. В. Использование технологии «Учебное портфолио» [Электронный ресурс] URL: <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/572439/> (дата обращения: 07.08.2018).
7. Nation Paul. *New Ways in Teaching Vocabulary*. Virginia: TESOL, 1994. 218 p.

Современные технологии в эстетическом воспитании как основа развития системы дополнительного образования

В статье рассматривается эстетическое воспитание в системе дополнительного образования посредством стимулирования познавательной деятельности школьников, развития их специальных творческих способностей. Основной целью комплексного взаимодействия искусств является раскрепощение личности, развитие универсальных способностей ребёнка. Ведущим принципом построения содержания занятий по развитию творческих способностей является педагогически организованный процесс общения, который рассматривается в широком смысле как явление культуры и способ ее осуществления.

Ключевые слова: творческие способности, дополнительное образование, эстетическое воспитание, духовная культура, художественно-творческая деятельность, формы художественного творчества

Из установленного теорией положения о том, что эстетическое воспитание формирует эстетическое отношение и эстетические потребности, активизированные до уровня творческой деятельности по законам красоты, следует, что оптимальная ценность эстетического воспитания состоит в формировании всесторонне развитой личности. Общими задачами эстетического воспитания личности являются: систематическое и последовательное освоение ею подлинных эстетических ценностей, расширение ее художественных знаний, формирование эстетических взглядов, вкусов, идеалов, культурных запросов, формирование высоких нравственных качеств и развитие творческих способностей [4].

Технологии эстетического воспитания – такое построение деятельности преподавателя, при котором все действия, входящие в эту деятельность, представлены в определенной последовательности и целостности, а их выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет прогнозируемый характер.

Теория эстетического воспитания включает разработку процессов содержания, форм, средств и методов эстетического воспитания. Основные средства эстетического воспитания определяются в соответствии с его задачами и содержанием. Выделяются следующие средства: окружающая действительность, природа, искусство, эстетика поведения, эстетика вкуса и эстетика быта.

В отечественной педагогике сложились разнообразные формы и методы эстетического воспитания. Наибольшее значение имеют воспитание в учебном процессе, внеучебные формы эстетического воспитания.

Эстетическое воспитание в учреждениях дополнительного образования осуществляется в процессе разнообразной деятельности в различных творческих объединениях: в кружках (музыкальном, литературном, изобразительного искусства, декоративно-прикладного творчества, театральном, танцевальном и т. д.); в студиях (хоровой, ИЗО, фото, кино); в клубах (любителей искусства, музыки, поэзии, книги, театра, живописи); в лекториях (музыкальном, по киноискусству, по изобразительному искусству, о театре, о балете и т. д.); в многоплановых, синтетических творческих объединениях (оперном коллективе, ансамбле песни и танца, литературном объединении, музыкальном театре, театре миниатюр, ансамбле народного танца, хореографическом ансамбле) [3].

Анализ содержания работы художественных кружков, клубов и студий учреждений дополнительного образования показал, что педагоги активно используют воспитательные функции искусства как мощное средство, стимулирующее общественную деятельность личности. С этой точки зрения искусство есть неотъемлемый компонент нравственного воспитания, и в этом также состоит одна из важнейших его функций, определяющих место искусства в процессе воспитания вообще и эстетического воспитания в частности. Это требует, в свою очередь, четкой организации художественного образования.

Основной формой художественно-педагогической работы учреждений дополнительного образования являются занятия по предметам художественного цикла: народное искусство, фольклор, живопись, классическая музыка, танцевальное творчество, искусство театра, прикладное творчество и др. Художественное, эстетическое познание искусства, природы и всех иных явлений мира, окрашенных присутствием в них элемента красоты, сопровожда-

ется развитием таких особых качеств личности, как художественный вкус, эстетический идеал, эстетическое переживание, способность видеть, чувствовать красоту, гармонию и эстетически ее оценивать. Способы стимулирования процесса творчества: художественная самодеятельность (песни, танцы, театр, музицирование), создание рисунков, написание рассказов, стихов, проведение народных игр; чтение былин, баллад, сказаний, произведений классики – также прививают любовь к Родине.

Существуют следующие формы художественно-творческой работы в системе дополнительного образования: массовые, кружковые, студийные [6].

Под массовыми формами эстетического воспитания понимаются те мероприятия, которые проводятся без индивидуальной проверки художественно-творческих данных, без оценки уровня эстетического развития личности. Достаточно желания, интереса – и молодые люди становятся участниками какого-то конкретного мероприятия. Это тематические концерты, организация и проведение традиционных праздников, карнавалов, конкурсов, смотров, викторин, выставок.

Система массовых мероприятий включает в себя:

1-я группа: традиционные праздники (праздник кружковцев, посвященный началу учебного года; вечер встречи с выпускниками кружков; выставки художественного творчества);

2-я группа: художественные конкурсы (смотр художественной самодеятельности, специальные художественные конкурсы);

3-я группа: недели искусства (книги, музыки, кино, театра), концерты, творческие показы художественных коллективов;

4-я группа: знакомство с искусством (тематические праздники, посвященные деятелям литературы и искусства; встречи с деятелями литературы и искусства; утренники, вечера, устные журналы; тематические лектории по искусству).

Главное достоинство системы массовых мероприятий в учреждении дополнительного образования состоит в том, что они органически связываются с воспитательной деятельностью учреждения, с лучшими традициями района, города. Каждый праздник в большей или меньшей степени завершает определенный этап работы, в свою очередь давая начало новому этапу. Многообразные воспитательные функции массовых форм работы обуславливают целесообразность широкого исследования этих форм эстетического

воздействия в системе дополнительного образования как в условиях отдельных творческих коллективов, так и в масштабах образовательного учреждения, города, района. Система массовых мероприятий направлена на решение кардинальных задач воспитания, объединяет и синтезирует различные формы массовой и культурно-просветительской работы. Эта педагогическая система удовлетворяет потребности личности в социальном общении, в смене видов деятельности, в общественной оценке и самооценке своей работы, в эстетическом творчестве. Как показывает практика, любое торжество, имеющее общественное звучание, сплачивает людей. Массовая работа выполняет важную роль в общей системе воспитательной деятельности образовательных учреждений. Так, в процессе одновременного воздействия на большую группу молодых людей возникают коллективные эмоции, которые создают общее настроение и активизируют.

В системе дополнительного образования широкое распространение получили студийные, ансамблевые и кружковые формы художественно-творческого развития молодёжи.

Анализ практики свидетельствует о том, что одной из популярных форм являются кружки, ориентированные на сбор, изучение и сохранение народного самобытного искусства: кружок литературного фольклора, этнографический, юных умельцев народных художественных промыслов. Народное творчество все шире входит в программы детских творческих объединений.

Среди форм художественного творчества приоритетными являются клуб и студия. Первоначально эти формы зародились для того, чтобы желающие могли заниматься ликвидацией художественной безграмотности. И их деятельность ограничивалась рамками клуба или студии. Постепенно эта форма работы видоизменилась. Сейчас особенностью этих форм художественного творчества является единство процесса овладения профессиональными навыками, развития специальных творческих способностей с серьезной воспитательной работой в коллективе, с активной организационной деятельностью коллектива и отдельных его участников.

Одной из самых популярных форм художественно-творческой работы в учреждениях дополнительного образования являются ансамбли песни и танца. Своеобразие самой формы ансамбля заключается в том, что в нем занимается огромный разновозрастный коллектив, который объединяется в малые формы: кружки, коллективы, группы по интересам.

Анализ практики показывает, что наиболее типичными в организации художественной деятельности в условиях учреждений дополнительного образования являются групповые формы [1]. Как форма добровольной организации свободного времени, они наиболее полно выражают педагогическую сущность и отвечают требованиям осмысленного использования свободного времени как педагогического явления.

В самых крупных художественно-творческих объединениях учащихся вся работа строится по оптимальному варианту с группой участников микроколлективов от 5 до 10-15 человек с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. Последнее условие вызвано спецификой деятельности коллектива учреждения дополнительного образования и имеет существенное значение для реализации индивидуального подхода к личности воспитанника на базе всестороннего изучения.

Индивидуальные формы особенно важны в работе с одаренными и талантливыми воспитанниками в определенной области. Их специфика определяется своеобразием предмета воспитательной деятельности, направленной на становление личности как гармонически и всесторонне развитого целого. Принцип индивидуального воспитания осуществляется в условиях коллективной творческой деятельности [2].

Таким образом, участие в работе творческих объединений художественной направленности помогает личности получить разностороннюю эстетическую подготовку, дает ей возможность проявить свои индивидуальные художественно-творческие способности в процессе коллективной деятельности.

Условием становления дополнительного образования как сферы свободного самоопределения личности является реализация вариативных и дифференцированных педагогических программ, удовлетворяющих различные по мотивам и содержанию образовательные потребности заказчиков – в первую очередь самих воспитанников и их родителей.

Программы художественно-эстетического направления проектируются для всех возрастных категорий: дошкольников, учащихся младшего, среднего и старшего школьного звена. Они ориентированы на развитие общей и эстетической культуры учащихся, художественных способностей и склонностей в избранных видах искусства, носят ярко выраженный креативный характер [5].

В современной практике дополнительного образования закрепились несколько наиболее широко представленных программ: музыкального, литературного, театрального, хореографического, изобразительного и декоративно-прикладного творчества. Художественные программы в зависимости от познавательных потребностей и способностей детей могут иметь общекультурную или углубленную направленность, служить средством организации свободного времени, формировать процесс творческого самовыражения и общения детей и подростков, могут также проектироваться как программы развития одаренных детей, как программы допрофессиональной ориентации и подготовки.

Художественно-эстетический цикл направлен на изучение народного искусства, фольклора, живописи, классической музыки, танцевального, театрального, прикладного творчества; развитие детского творчества, художественного и эстетического вкуса, самостоятельности (песни, танцы, театр, музицирование, рисование, стихосложение и другое). Различные программы этой направленности проектируются для всех возрастных категорий.

В основу построения предлагаемой авторской интегрированной программы эстетического развития «Искусство» положены такие цели, которые предполагают воспитание духовности, нравственного отношения к природе, эстетического вкуса, и образно – ассоциативного мышления. Такое понимание обуславливает необходимость рассмотрения искусства как наиболее адекватного средства для формирования широкой культуры, целостного взгляда на мир.

Разработанная интегрированная программа эстетического развития «Искусство» раскрывает понятия красоты и национального своеобразия окружающего мира, особенности восприятия и воссоздания звука, опирается на концепцию художественного образа. Тематика интегрированных занятий определяется согласно программным темам, в которых широко и многогранно раскрываются художественный образ слова, воссоздание звука, основы художественного изображения.

В рамках программы осуществляется поиск практических форм работы, направленных на выявление и учет эстетических склонностей и способностей обучаемых. Наряду с традиционными методами и формами работы используются интересные, заслуживающие внимания творческие задания: сочинение мелодий песен, стихов, игра на различных музыкальных инструментах и т. д.

При создании программы преследовалась цель – способствовать воспитанию высокохудожественной образованной личности, формированию основ целостной эстетической культуры через развитие творческих способностей и задатков. Взаимосвязь музыки, литературы и изобразительного искусства даёт обучаемым возможность воспринимать одни и те же явления с позиций различных искусств, синтезировать их в своем воображении.

Следует отметить, что внедрение программы эстетического развития «Искусство» в различных учреждениях дополнительного образования показало, что она способствует формированию эстетического отношения к действительности, оказывая в целом позитивное влияние на процесс обучения и воспитания подрастающего поколения.

Таким образом, разнообразие содержания, технологий, форм и методов, богатство средств педагогического воздействия на личность, способствующих достижению его эстетической воспитанности, не может быть обеспечено в полной мере каким-то одним воспитательным учреждением: школой, учреждением дополнительного образования или вузом. Только в системе взаимодействия всех воспитывающих сил возможно органически соединить общее образование с художественно-творческим развитием, воспитать духовно-нравственную личность.

Литература

1. Борисанова Н. В. Образовательная среда для педагога дополнительного образования // Дополнительное образование. 2003. № 6. С. 34–36.
2. Вопросы воспитательной деятельности внешкольных учреждений: сб. науч. тр. / под ред. Б. Е. Ширвиндта, М.Б. Коваль; НИИ общей педагогики. М., 1980.
3. Воспитательная деятельность внешкольных учреждений: сб. науч. тр. / Мин. просв. СССР; НИИ общих проблем воспитания. М., 1986.
4. Гембицкая Е. Проблемы взаимосвязанного воздействия видов искусства на учащихся // Музыкальное воспитание в школе. Вып. 8. М., 1972. С. 3–17.
5. Дополнительное образование детей / под ред. О. Е. Лебедева. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 256 с.
6. Медведь Э. И. Эстетическое воспитание школьников в системе дополнительного образования. М.: Центр гуманит. литературы «РОН», 2002. 48 с.

Особенности организации коллективных способов обучения английскому языку одаренных детей

Статья посвящена обсуждению опыта проведения лингвистической смены в АУ ВО «Пансионат с лечением «Репное» для талантливых и одарённых детей Воронежской области. Рассматриваются некоторые трудности при обучении английскому языку одаренных детей и возможные пути их преодоления.

Ключевые слова: коллективные способы обучения, одаренные дети, проектная работа, иноязычные коммуникативные, междисциплинарные компетенции

Лингводидактическая наука последних десятилетий все в большей мере стремится рассматривать обучающегося иностранному языку как активного участника коммуникации, способного адекватно передавать желаемое содержание средствами данного языка, т. е. порождать корректные иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения и коммуникативным намерением [2, с. 10]. Одним из возможных путей повышения эффективности современного урока ИЯ, безусловно, признается использование групповых и коллективных форм работы, которые, к сожалению, до сих пор не находят широкого применения в практике преподавания ИЯ в общеобразовательной школе.

Одаренным детям с высоким уровнем владения ИЯ не предоставляется достаточных возможностей, чтобы развивать необходимые умения и навыки в рамках традиционного школьного урока. Их способность быстро «схватывать» смысл принципов, понятий, положений требует широты тем, материала для обобщений [5, с. 107].

Эффективной формой работы с талантливой молодежью в области изучения ИЯ может стать коллективная деятельность, которая предполагает постановку четкой цели для всего коллектива, распределение «ролей» между его членами. В таком случае между участниками образуются отношения взаимной ответственности и зависимости друг от друга, а контроль за выполнением работы выполняется самими учащимися [4]. Коллективные сред-

ства обучения имеют существенное социальное значение: формируют у учащихся умения сотрудничать, кооперировать свои усилия и рационально организовывать совместный труд.

В данной статье представлен опыт работы с одаренными детьми – победителями муниципального этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку, для которых осенью 2017 года была организована лингвистическая смена в АУ ВО «Пансионат с лечением «Репное» для талантливых и одарённых детей Воронежской области. В качестве основных целей программы ставились не только развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, их культуры иноязычного речевого взаимодействия в различных ситуациях общения, личностно-формирующих компетенций, но и формирование лингвистической компетенции на продвинутом уровне для успешного участия в олимпиадах и конкурсах. Для проведения сессии в качестве формы работы была выбрана проектная деятельность: групповые мини-проекты, реализуемые в течение смены, заканчивались презентацией финального проекта.

Проектная работа требовала от школьников как проявления лидерских качеств, так и способности работать в команде. Учащиеся были разделены на разноуровневые группы, что давало возможность каждому проявлять свои способности, развивать необходимые навыки и умения, создавать качественный продукт на выходе, чего не смогли бы сделать «слабые» по языковому уровню группы. Как известно, групповое общение развивает способность учащихся к кооперации и сотрудничеству, повышает их креативность, учит самостоятельности, так как каждый становится ответственным за определенную часть общего задания, которую выполняет только он. Поскольку групповая работа позволяет вовлечь всех учащихся группы в учебный процесс, увеличивается время пребывания каждого ученика в иноязычной среде и непрерывное речевое взаимодействие учеников, что особенно важно на уроках английского языка [6].

Проектная работа в обучении английскому языку хорошо согласуется с теорией контекстного обучения, развиваемой в современной педагогике, когда социальное содержание «втягивается» в учебный процесс через формы совместной деятельности учащихся [1, с. 50].

Тема первого модуля лингвистической смены: *«Наше будущее в наших руках!»* (Освоение заброшенного участка на окраине города) предпола-

гала следующие проблемы для обсуждения: жизнь в индустриально развитом районе или в пригороде / деревне; проектирование застройки (гипермаркет / рекреационная зона / жилой массив / транспортная развязка и др.); экономическая целесообразность и финансовая обоснованность вложений; общественное мнение и его роль в решении местных проблем и т. д. Учащиеся осваивали этапы проектной деятельности и особенности подготовки презентации на английском языке. Шла активная работа над основными языковыми коммуникативными функциями.

У учащихся формировались не только иноязычные коммуникативные компетенции – умения и навыки в четырех видах иноязычной речевой деятельности, – но и междисциплинарные (метапредметные, когнитивные, личностные и др.) компетенции, такие как овладение коммуникативными функциями (запрос информации, высказывание собственного мнения; аргументирование и пр.); овладение нормами ведения диалога (приглашение к дискуссии / вежливое прерывание собеседника / «мена ролей» и пр.); поиск информации в Интернете; обобщение информации из нескольких источников; овладение приемами речевого воздействия (убеждение и др.); развитие критического мышления.

Использовались специфические формы обучения устному и письменному иноязычному общению, например мозговой штурм, дискуссия, диалог-интервью, полилогическое общение, анкетирование с целью изучения общественного мнения, выступление с публичной речью, презентация.

Заключительный проект предполагал проведение публичных слушаний по поводу благоустройства заброшенного участка на окраине города в форме заседания общественной палаты. Представляя свои проекты, мини-группы могут сотрудничать друг с другом или, как в нашем случае, соревноваться за призы в различных номинациях.

Используемые коллективные средства обучения в целях достижения наибольшей речевой активности детей позволили значительно повысить эффективность занятий, однако и преподаватели, и дети столкнулись с рядом трудностей, преимущественно связанных с вопросами организации обучения.

Поскольку в лингвистической сессии участвовали учащиеся 9, 10, 11-х классов и общеобразовательных школ, и специализированных языковых гимназий, их уровень владения английским языком был очень неравным – от A2 до C1 по Общеввропейской шкале языковой компетенции (CEFR). Перед

преподавателями стоял вопрос относительно способа организации детей в группы. Изначально планировалось объединить в одной группе учащихся разного уровня, предоставив возможность более слабым учиться у более сильных, а сильным – показать свои знания и помочь более слабым. Однако подобный способ формирования групп вызвал негативную реакцию со стороны большинства участников проекта, независимо от уровня их подготовки. Слабые ученики жаловались, что более подготовленные участники группы доминируют, не давая им возможности проявить себя, сильные же были недовольны тем, что им не у кого учиться и не за кем «тянуться». Разный темп выполнения заданий приводил к тому, что сильные дети, справившись с заданием быстро, просто скучали. В итоге было принято решение разделить учащихся на группы по уровню владения ИЯ и давать детям посильные задания в рамках изучаемых проблем.

Определенную сложность представляло соблюдение баланса между индивидуальными и коллективными формами работы. Преподавателю необходимо было охватить всех учащихся и избежать проблем с переутомлением, дисциплиной и концентрацией внимания.

Учащиеся, в свою очередь, тоже столкнулись с рядом трудностей в ходе подготовки проекта. Во-первых, проявилось отсутствие у школьников мотивации работать в коллективе. Они привыкли к традиционной форме общения «учитель – ученик», и немаловажную роль здесь играет тот факт, что все ключевые испытания, которые предстоят им в ближайшее время – ОГЭ, ЕГЭ, Всероссийская олимпиада и другие конкурсы, – предполагают выступления индивидуальные, а не в составе коллектива, и наличие определенной конкуренции (а не сотрудничества) со сверстниками. Возможно, повышение мотивации может быть связано с более четким формулированием преподавателем целей и задач перед началом проведения коллективных форм работы. Поскольку дети только начинали знакомиться друг с другом, им требовалось время, чтобы научиться работать вместе, психологически подготовиться к совместной деятельности. Дети должны осознавать, что, работая в коллективе над проектом, объединенные одной целью, они становятся субъектом обучения: развивается их творческое мышление, они учатся высказывать и отстаивать свое мнение, распределять участки работы на основе взаимопомощи и т. д.

Во-вторых, дети, работая в мини-группах, невольно переходили на родной язык при обсуждении задания. Особенно это характерно для менее подготовленных в языковом плане детей. Очевидно, неокончательная сформированность речевого механизма английского языка приводила к вытеснению его речевым механизмом родного языка.

Третья трудность связана с личностными и психолого-возрастными особенностями подростков. Некоторые дети, даже с хорошим уровнем владения английским языком, стеснялись, отказывались говорить и чувствовали себя явно некомфортно при фронтальных типах работы. Эта боязнь выступать на английском публично может быть связана с тем, что дети еще не знали, чего ожидать друг от друга и нового преподавателя. Наименее мотивированные или недисциплинированные учащиеся старались вовсе избегать выполнения некоторых заданий. Однако эта трудность постепенно была преодолена, когда участники смены ближе узнали друг друга во время работы в мини-группах. Отрадно было наблюдать, как «расцветали» тихие и застенчивые дети, осознавая важность своего вклада в общее дело при работе над проектом, чувствуя все возрастающее внимание и уважение к себе со стороны товарищей. Это приводило к повышению их самооценки и самоуважения и созданию оптимистического настроения в коллективе.

В-четвертых, многие учащиеся не заинтересовались темой проекта, считая ее очень далекой от своей сферы деятельности, что свидетельствует о низком уровне сформированности культуры общественного участия населения в стратегическом развитии городов в России. Однако поставленная проблема в настоящее время является очень актуальной и перспективной.

Завершающее мероприятие смены, подготовке к которому была посвящена большая часть занятий, было проведено очень качественно, большинство учащихся увлеклись разработкой проектов и подготовили интересные, заслуживающие внимания работы. Самыми яркими оказались следующие: The Time Spiral Museum – исторический парк под открытым небом; [I'm] possible (Disabled as 'abled' are able to do sports) – современный спортивный центр для людей с ограниченными возможностями; S.A.W.S. (Walk through the seasons with us) – развлекательный комплекс, где можно одновременно побывать в четырех временах года.

Членами жюри использовались следующие критерии оценивания проектов: оригинальность названия, владение английским языком, оригиналь-

ность проекта, устная презентация, видео, буклет, социальная значимость проекта, убедительность, перспективность для развития города.

Были выданы сертификаты за:

- самый патриотичный проект;
- самый оригинальный проект;
- умение работать в команде;
- лучший буклет;
- лучшую подготовку презентации (слайды, видео, рисунки, чертежи);
- свободное владение английским языком.

В целом нужно отметить, что опыт проектной работы в мини-группах в рамках одной темы оказался положительным, несмотря на известное количество трудностей. Коллективные способы обучения делают урок более интересным, живым, активизируют мыслительную деятельность, формируют и развивают мотивацию учеников в сотрудничестве, включают каждого ученика в активную работу на весь урок, создают условия живого общения [3, с. 18].

Тем не менее данный опыт показал необходимость внесения некоторых изменений в дальнейшую работу с одаренными детьми в рамках лингвистических смен. Возможно, большую мотивацию у учащихся вызвала бы возможность самостоятельно выбирать темы для обсуждения в рамках смены: например, могло быть задано только общее направление – современные проблемы молодежи, а учащимся предоставлена возможность сформулировать интересующие их вопросы.

В качестве финального проекта в следующей смене планируется предложить деятельность, более близкую подросткам: создание газеты или блога / видеолога на английском языке по обсуждаемой проблеме.

Литература

1. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2000. 165 с.
3. Дьяченко В. К. Коллективная и групповая формы организации обучения в школе // Начальная школа. 1998. № 1. С. 17–24.
4. Кобзева М. В. Активные формы урока английского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru>

5. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. М.: Изд. центр «Академия», 1996. 243 с.

6. Павлова Е. А. Организация групповой формы работы на уроке иностранного языка [Электронный ресурс]. URL: <http://открытыйурок.рф>

УДК 378.147

*С. В. Кузнецова, Е. В. Шепелева (г. Пенза)
Пензенский государственный университет*

Особенности работы с профессиональными текстами в обучении студентов неязыковых специальностей вуза английскому языку

В статье рассматриваются некоторые приемы работы с профессиональными текстами в процессе обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей вуза. Приводятся конкретные примеры заданий, направленных на усвоение профессиональной лексики и работу с профильной тематикой.

Ключевые слова: студенты неязыковых специальностей, профессиональные тексты, междисциплинарные связи, интерактивные методы, ролевые игры, профессиональная лексика

Учебная дисциплина «Иностранный язык» для студентов-бакалавров неязыковых специальностей, согласно ФГОС ВО, входит в состав базовой части. Этот курс имеет практико-ориентированный характер и построен с учетом междисциплинарных связей. Среди прочих он включает раздел «Иностранный язык для профессиональных целей», в рамках которого проводится работа с информацией, непосредственно связанной с профилем подготовки студентов: из области физики, технологии, журналистики, математики, информатики и т. д. В связи с этим рассмотрим ряд особенностей работы с профессиональными текстами по английскому языку со студентами-бакалаврами.

У студентов работа именно с профессиональными текстами вызывает определенные трудности, поскольку такие тексты содержат сложные термины, которые не встречались обучающимся ранее. Но в то же время студен-

там особенно интересно работать с ними, поскольку материал непосредственно связан с профилем их специальности. Далее рассмотрим некоторые особенности работы с профессиональными текстами.

Мы предлагаем студентам тексты, соответствующие программе, развивающие навыки и умения в чтении, двустороннем переводе, расширяющие лексический запас студентов в области профессиональной терминологии, а также нацеленные на развитие навыков говорения в профессионально-ориентированной устной речи.

Мы полагаем, что, во-первых, при подборе профессиональных текстов для работы со студентами необходимо учитывать межпредметные связи с профильными дисциплинами по каждому курсу. Межпредметные связи при их систематическом и целенаправленном осуществлении перестраивают весь процесс обучения, то есть выступают как современный дидактический принцип. Система межпредметных связей способствует:

- формированию системности знаний на основе развития ведущих общенаучных понятий (образовательная функция межпредметных знаний);
- развитию системного мышления, гибкости и самостоятельности ума, познавательной активности и интересов студентов (развивающая функция межпредметных связей);
- формированию мировоззрения, профессиональных знаний и умений (воспитывающая функция межпредметных связей) [2, с. 32].

Межпредметные знания, умения и навыки способствуют становлению профессионального мышления студентов и обеспечивают их готовность к практическому применению английского языка. Реализация профессиональных возможностей предмета достигается тогда, когда студенты видят связь этого предмета со своей будущей профессией. Например, студентам-физикам мы предлагаем такие темы для обсуждения: «Известные великие ученые-физики», «Отрасли физики», «Гравитация», «Магнетизм» и пр.

Во-вторых, на наш взгляд, при работе с профильной тематикой эффективным является применение интерактивных методов обучения, таких как ролевая игра, дискуссия, мозговая атака и пр. Применение таких методов на занятиях требует быстрой речевой реакции, включения в общение. Ранее усвоенные речевые образцы и профессиональная терминология должны гибко использоваться в новой ситуации. Потребностью участников игры может быть

вызвана и активизация пассивно усвоенной лексики и речевых образцов. Таким образом, участники игры расширяют сферу своей речевой деятельности.

Студентам особенно нравятся ролевые игры. Они с удовольствием включаются в игру, не бояться совершить ошибку, ведь это игра. Например, будущим журналистам можно предложить ролевую игру – интервью. Один студент выступает в роли журналиста, второй – известного человека: спортсмена, ученого и т. д. В данном случае они оказываются в ситуации, моделирующей их будущую профессиональную деятельность. Студентам педагогического профиля (будущим учителям математики, географии, физики и т. д.) мы предлагаем ролевую игру – проведение урока в школе. К примеру, студенты-математики выступают в роли учителя, учащихся и завуча, присутствующего на уроке. Студенты в роли школьников решают примеры и задачи на английском языке, студент-«учитель» проводит урок, «завуч» анализирует увиденное – в такой игре воссоздается реальная ситуация будущей профессиональной деятельности, активизируется профессиональная лексика, ранее изученные речевые образцы. Студенты с большим интересом и желанием включаются в такие игры и даже сами просят давать больше подобных заданий. У них повышается и мотивация к изучению английского языка, поскольку они видят связь данной дисциплины со своей будущей профессией.

Мозговые атаки, дискуссии, «круглые столы» и другие интерактивные методы решают те же самые задачи, то есть вызывают интерес к изучению языка, позволяют совершенствовать накопленный лексический запас, применять грамматические конструкции, что снимает языковые барьеры, способствует формированию навыков говорения у студентов. Мы предлагаем своим студентам, например, провести небольшую научную конференцию по заданной тематике с распределением ролей, в ходе которой обсудить одно из новейших изобретений и т. п. Студенты-физики с удовольствием предлагают разные способы использования ветровой, солнечной энергии и энергии воды.

В-третьих, положительным моментом является использование разных способов учебной деятельности: индивидуальных, парных, групповых и коллективных. Коллективная структура взаимодействия и общения преподавателя и студентов и студентов между собой является учебной моделью деятельности профессионального сообщества [1, с. 122]. Студентам предлагается решение какой-либо учебной задачи, которая побуждает всех членов группы к сотрудничеству. В процессе работы они обмениваются мнениями,

высказывают разные предположения, приводят доводы и аргументы, делятся своими знаниями по различным вопросам.

Эффективно развивают речевые навыки упражнения, направленные на аргументацию своего мнения, выражения согласия / несогласия и т. п., а также упражнения с заданиями «продолжите мысль, используя информацию текста», «выразите содержание каждого абзаца предложенного текста одним предложением», «подготовьте сообщение по теме в соответствии с заголовком текста и опорой на план», «используя информацию из прочитанного текста и интернет-ресурсы, расскажите об изобретениях, которые представлены на рисунках» и т. п.

По окончании изучения раздела профессиональной тематики мы предлагаем студентам итоговый групповой проект. Каждая группа выбирает интересующую ее тему, самостоятельно прорабатывает ее, используя книги и интернет-ресурсы, готовит презентацию, сообщение, памятки, брошюры и пр. Каждая группа по очереди выступает со своей темой, по окончании выступления участники других групп задают вопросы, комментируют услышанное, обсуждают, спорят, дискутируют и т. д. Такая работа весьма эффективна, поскольку студенты самостоятельно обогащаются новыми профессиональными знаниями, сотрудничают друг с другом, демонстрируют полученные навыки, ведут беседу на английском языке с использованием профессиональной лексики.

Среди упражнений, позволяющих эффективно усваивать новую профессиональную лексику, мы предлагаем студентам игру «Snowball game» («Снежный ком»). Студенты по цепочке называют слова определенной тематики: первый студент называет одно слово, следующий повторяет это слово и добавляет свое, третий называет первые два слова и свое и т. д. Таким образом, сложные профессиональные термины прослушиваются и повторяются несколько раз, что способствует их лучшему запоминанию и усвоению. Например, базовые термины по физике: *ion* (ион), *resistance* (сопротивление), *voltage* (напряжение), *frequency* (частота), *current* (ток) и т. д.

Новые лексические единицы также целесообразно проработать в разных видах упражнений. Очень эффективны упражнения, не требующие словесного перевода. Например, студентам-технологам при изучении инструментов можно предложить соотнести картинку с изображением инструмента и слово. Или биологам – картинку с изображением животного и слово. Кро-

ме того, задания, направленные на нахождение английских и русских эквивалентов, синонимов, антонимов, заполнение пропусков подходящим по смыслу словом или словосочетанием, группировку слов в логические словосочетания, также эффективны в совершенствовании владения лексикой по той или иной теме.

Для развития и совершенствования навыков просмотрового и поискового чтения можно предложить студентам задания такого плана. Прочитайте приведенные факты и скажите, с именами каких ученых (математиков, биологов, физиков и пр.) связана данная информация и в приведенном ниже тексте оцените правильность предположений. Можно предложить картинки с изображениями ученых и утверждения о них и дать такое задание: «назовите ученых и дополните утверждения», а далее следующее задание – «прочитайте тексты и найдите предложения, подтверждающие правильность предположений». Студенты знакомы с некоторыми фактами, но и большой объем информации оказывается для них новым. Поэтому студенты с интересом читают такие тексты, обретая новую информацию, которую они в дальнейшем могут использовать на занятиях по своему профилю.

Ну и, конечно, необходимы упражнения, направленные на перевод оригинальных материалов по заданной тематике с русского языка на английский и наоборот. При этом мы стараемся подобрать тексты, содержащие интересную информацию: события, легенды, малоизвестные факты из биографии ученых, изобретения и открытия последних лет. Такие материалы вызывают интерес у студентов, они открывают для себя неизвестную им ранее информацию, которую, как они говорят, потом используют на занятиях по профилирующим предметам.

Таким образом, рассмотренные виды заданий, направленных на работу с профессиональными текстами, повышают мотивацию к изучению английского языка, способствуют лучшему усвоению студентами лексики по направлению подготовки, развитию навыка понимания и умения переводить профессиональные тексты, совершенствованию их речевых умений, что, в конечном счете, помогает решить основную задачу – научить студентов читать оригинальную литературу по специальности и вести беседу на профессиональные темы.

Литература

1. Кузнецова С. В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей вузов в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук / ПГПУ им. В. Г. Белинского. Пенза, 2008. 179 с.
2. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения. М.: Просвещение, 1988. 192 с.

УДК 159.923: 316.6

Т. Г. Неруш¹, А. А. Неруш² (г. Саратов)

¹Саратовский социально-экономический институт (филиал)

Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова

²Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского

Социально-психологические факторы формирования религиозной толерантности в поликультурном регионе с точки зрения молодёжи

Статья посвящена проблеме религиозной толерантности молодёжи и студентов. Особое внимание уделяется описанию результатов авторского исследования социально-психологических факторов формирования религиозной толерантности в поликультурном регионе на примере г. Саратова и Саратовской области.

Ключевые слова: толерантность, религиозная толерантность, социально-психологические факторы формирования религиозной толерантности, молодёжь, студенты

Толерантность – комплексный, междисциплинарный, многоуровневый, многоаспектный феномен, который проявляется в разных формах и различных слоях реальности и является предметом многочисленных исследований в психологии, педагогике, истории, социологии и других науках [1, 3, 5, 6, 8, 10]. Рассматриваются различные ее виды: профессиональная, гендерная, политическая, экономическая, этническая, межконфессиональная (религиозная) [1, 5, 9, 10 и др.]. Особое внимание уделяется изучению факторов формирования толерантности в полиэтнических, поликонфессиональ-

ных и поликультурных регионах [2, 4, 5, 7, 10], что имеет как теоретическое, так и практическое значение. Толерантность является базисом положительного взаимодействия в социуме и фактором, нивелирующим конфликты на основе мировоззренческих, этнических, религиозных и прочих различий. Толерантность, терпимость и уважение составляют основу взаимопонимания и межкультурного общения. Таким образом, без взаимного понимания привычек, воззрений, чувств, нравов, способов поведения, отличающихся от наших поступков и поведения, невозможен межличностный культурный диалог и рациональный консенсус [1, 3, 5, 8, 10].

С целью выявления социально-психологических факторов религиозной толерантности молодых людей, проживающих в поликультурном регионе (на примере г. Саратова и Саратовской области, где, по данным Росстата, проживают представители 134 национальностей из 190 фиксированных в России), в период с середины марта по май 2018 г. была проведена полевая стадия авторского исследования посредством метода анкетирования. Для достижения поставленной цели была использована целевая квотная выборка, построенная на основе данных Росстата и социологических агентств ВЦИОМ и «Среда», в рамках которой было опрошено 400 человек по заранее заданным параметрам выборочной совокупности. Основными критериями отбора являлись: пол, конфессиональная принадлежность, город текущего проживания, возраст. Для реализации задач исследования был разработан авторский опросный инструмент. Анкета состояла из 32 вопросов, из которых 7 было направлено на сбор социально-демографической информации о респонденте и 25 – на решение основных задач исследования. Обработка и анализ данных осуществлялись на базе компьютерной программы PSPP.

Результаты опроса показали, что средний возраст респондентов составил 22 года. Большинство из них по уровню образования находится на стадии незаконченного высшего образования (39,5%) и среднего общего (11 классов) (23,25%), 13,5% респондентов получили высшее образование по программам бакалавриата, 7,5% – по программам специалитета, 5% – по программам магистратуры, 4,5% респондентов получили среднее специальное образование, 4% – среднее образование (9 классов) и 2,75% респондентов – научное.

По религиозной принадлежности большинство респондентов определяют своё формальное вероисповедание как «православие» (52,33%), 24,35% участников опроса не относят себя ни к какому вероисповеданию, 7,5% счи-

тают себя мусульманами (исповедуют ислам), 7,25% опрошенных относят себя к атеистам, доля представителей других конфессий составила 3,57%.

На существование проблемы религиозной нетерпимости среди молодёжи в поликультурном регионе (на примере г. Саратова и Саратовской области) указывают следующие данные, полученные в результате опроса: при общении с представителями других религиозных конфессий или взглядов негативные эмоции возникают у 29% респондентов, у 25% респондентов возникали конфликты на религиозной почве, 37% респондентов сталкиваются с дискриминацией в связи со своим религиозным мировоззрением или конфессиональной принадлежностью. В связи с этим проанализированы субъективные факторы, влияющие на формирование религиозной толерантности и религиозной нетерпимости среди молодёжи и студентов.

Для установления субъективных факторов, влияющих на формирование толерантного отношения к представителям различных религий, респондентам было предложено ответить на вопрос с множественным выбором ответа. Предлагалось выбрать не более трех вариантов ответа из перечня факторов (средства массовой информации, в том числе интернет-издания, социальные сети; семейное воспитание; личные убеждения; общераспространенные нормы; законодательство; страх осуждения со стороны общества; исторический опыт близкого проживания; религиозная принадлежность человека; поведение представителей других религиозных конфессий; действия и поведение лидеров или идеологов других религиозных конфессий). Анализ результатов проведённого исследования показал, что, с точки зрения респондентов, в формировании толерантного отношения к представителям различных религий, отличающихся от их собственного религиозного мировоззрения, в нашей стране в наибольшую роль играет семейное воспитание. Так ответили 68% опрошенных. 60% респондентов считают, что на формирование толерантного отношения в большей степени влияют личные убеждения человека, 36% полагают, что ведущую роль в формировании толерантного отношения имеет поведение представителей других религиозных конфессий. Таким образом, для большинства молодых людей семья, являясь первичным агентом социализации личности, выступает в качестве одного из ключевых источников положительного опыта межкультурного взаимодействия и формирования терпимого отношения к иным религиозным взглядам. Вторым значимым фактором молодёжь считает личные убеждения, однако стоит заметить, что личные убеждения человека, согласно данным

психологии личности, формируются под влиянием различных факторов, среди которых основная роль принадлежит влиянию семьи, этноса, социума, исторических традиций и влиянию СМИ и Интернета. Третьим значимым фактором выступает поведение и действия людей, придерживающихся определённых религиозных взглядов, в силу чего можно говорить о том, что значимую роль в формировании толерантного отношения к религии или определённым взглядам на религию имеют сами представители данных мировоззрений.

В меньшей степени, с точки зрения респондентов, формированию религиозной толерантности способствуют общераспространённые нормы (так ответило 27% респондентов), средства массовой информации (25%), исторический опыт совместного проживания (25%), действия и поведение лидеров и идеологов религиозных конфессий (20%), социальные сети (15%), законодательство (13%). В то же время, по мнению опрошенных, практически не способствуют формированию толерантного отношения собственная религиозная принадлежность человека (11%) и страх осуждения со стороны общества (6%). Таким образом, результаты проведённого исследования показали, что в наименьшей степени формированию толерантного отношения способствует отношение общества.

При оценке факторов, формирующих нетерпимость к представителям различных религиозных конфессий, 55% опрошенных считает, что СМИ в большей степени способствуют формированию негативного отношения к представителям других религий в нашей стране, 42% опрошенных полагают, что наибольшую роль в формировании негативного отношения к представителям других религиозных конфессий играют социальные сети. Таким образом, можно сделать вывод о том, что молодёжь осознает тот факт, что некоторые СМИ, в том числе действующие на площадках в социальных сетях, акцентируют внимание аудитории на социально напряжённых темах вместо освещения существующих актуальных проблем, и делают это для повышения своих рейтингов. 48% респондентов считают, что формированию негативного отношения к представителям других религий в наибольшей степени способствуют поведение и действия самих представителей других религиозных конфессий. 41% опрошенных считают, что этому способствуют действия и поведение лидеров или идеологов других религиозных конфессий. Таким образом, с точки зрения респондентов, в формировании негативного отношения к определённым религиям и их адептам значимую роль играет действия и поведения как рядовых после-

дователей, так и лидеров, и идеологов. 25% респондентов считают, что формированию негативного отношения способствует семейное воспитание, 21% опрошенных считают, что личные убеждения в наибольшей степени способствуют формированию негативного отношения к представителям других религиозных конфессий. 19% респондентов полагает, что страх осуждения со стороны общества в наибольшей степени способствует формированию негативного отношения к представителям других религий. 18% ответили, что этому способствуют общераспространенные нормы. 17% считают, что наибольшую роль в формировании негативного отношения к представителям других религиозных конфессий играет исторический опыт совместного проживания. 11% респондентов полагает, что наибольшую роль в формировании негативного отношения играет собственная религиозная принадлежность человека, и 4% респондентов ответили, что этому способствует законодательство.

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что в формировании нетерпимого отношения к представителям других конфессий, в отличие от формирования толерантного отношения, респонденты отводят меньшее значение личным убеждениям и семейному воспитанию и большее значение – транслируемой информации и поведению адептов других конфессий и религиозных лидеров, т. е. социальным факторам.

Итак, в ходе проведенного эмпирического исследования установлено, что с точки зрения молодежи, проживающей в полиэтническом, поликультурном и поликонфессиональном регионе, наиболее значимыми факторами, влияющими на формирование религиозной толерантности, являются семейное воспитание, личные убеждения, поведение и действия адептов других конфессий, а факторами, влияющими на формирование религиозной нетерпимости, выступают СМИ, социальные сети, поведение и действия адептов других конфессий, поведение и действия лидеров и идеологов других конфессий.

Литература

1. Асмолов А. Г., Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А. О смыслах понятия «толерантность» // Век толерантности: научно-публицистический вестник. М.: МГУ, 2001. С. 8–18.
2. Вагабова Н. М. Социально-психологическое исследование этнической толерантности в поликультурном регионе // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2011. № 6. С. 113–116.

3. Кубякин Е. О. Формирование установок толерантности в молодежной среде как элемент системы противодействия экстремизму // Общество и право. 2010. № 3 (30). С. 288–291.
4. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Социально-психологические факторы этнической толерантности и стратегии межгруппового взаимодействия в поликультурных регионах России // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 31–44.
5. Леонтьев Д. А. К операционализации понятия «толерантность» // Вопросы психологии. 2009. Т. 5. С. 3–16.
6. Мацковский М. С. Толерантность как объект социологического исследования // Межкультурный диалог: исследования и практика / под ред. Г. У. Солдатовой, Т. Ю. Прокофьевой, Т. А. Лютой. М.: Центр СМИ МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. С. 141–155.
7. Неруш Т. Г., Неруш А. А. Факторы этнической толерантности молодёжи в полиэтнической городской среде // Урбанистика: опыт исследования, современные практики, стратегии развития городов. Саратов: Саратов. гос. тех. ин-т им. Ю. А. Гагарина, 2017. С. 283–285.
8. Симаворян А., Овян В. Религиозная толерантность в современном обществе // 21-й век. 2013. № 1(26). С. 83–90.
9. Шлягина Е. И. Этническая толерантность личности: опыт эмпирического исследования // Межкультурный диалог: исследования и практика / под ред. Г. У. Солдатовой, Т. Ю. Прокофьевой, Т. А. Лютой. М.: Центр СМИ МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. С. 218–224.
10. Этническая толерантность в поликультурных регионах России / отв. ред. Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко. М.: Изд-во РУДН, 2002. 296 с.

УДК 811.133.1+ 004.9

*Т. Г. Рахматулаева (г. Владикавказ)
Северо-Осетинский государственный университет*

Роль и место лингводидактики при обучении французскому языку

Статья посвящена лингвистическому описанию французского языка в учебных целях в иностранной (в том числе и русской) аудитории. Предметом анализа выступает прикладное значение лингводидактики при обучении французскому языку как иностранному (FLE – во французской терминологии теории обучения).

Ключевые слова: лингводидактика, компьютерная лингводидактика, французский язык, домашнее чтение, FLE – françaislangue étrangère, лингвистические информационные ресурсы

Объектом лингводидактики, как отмечается многими исследователями, «являются методологические основы преподавания языка: обоснование научного статуса лингводидактики, ее задач, предмета и структуры; <...> характеристика системы обучения языку (существующие подходы к обучению, содержание, методы, принципы, приемы, средства, процесс, организационные формы обучения); уровни владения языком и принципы их выделения; <...>» [9].

Совсем новым направлением науки о языке и о способах изучения языков выступает компьютерная лингводидактика. «Компьютерная лингводидактика – одна из быстро развивающихся областей методики преподавания иностранного языка. Она существует относительно небольшой срок. Данное направление объединяет исследования по теории и практике обучения языку с применением компьютерных технологий. Предметом компьютерной лингводидактики являются информационно-коммуникационные технологии в обучении лингвистическим дисциплинам» [2, с. 44].

Обращение к ресурсам сети Интернет, по мнению Н. С. Киргинцевой [6, с. 102], служит одним из основных путей использования возможностей современных компьютеров в обучении языку – как родному, так и иностранному.

Рассмотрим потенциал лингводидактического подхода при обучении домашнему чтению на французском языке.

Одним из лингвистических информационных ресурсов (ЛИР), вне всякого сомнения, являются электронные библиотеки. Этот вид ЛИР достаточно хорошо описан и исследован в качестве собрания электронных учебников, пособий и художественных произведений [1, 5, 12, 13, 14 и др.].

Попробуем доказать, что электронные библиотеки, в частности некоторые ЛИР на французском языке [10] могут быть использованы как средства обучения французскому языку с применением лингводидактического подхода к процессу обучения домашнему чтению на разных уровнях.

“Pétait une histoire” [10] – это очень яркий и интересный портал на французском языке для детей, где они могут совершенствовать свои языковые навыки. Этот информационный ресурс подходит как для учащихся

старших классов, так и для студентов. Меню сайта выполнено очень просто и понятно, оно разделено на 8 пунктов:

1. Альбомы и истории (Albums et histoires).
2. Сказки и легенды (Contes et legends).
3. Басни и стихи (Fables et poesies).
4. Считалочки и песни (Comptines et chansons).
5. Документы (Documentaires).
6. Песенки на английском и французском языках (Anglais).
7. Раздел Библиотека (Ma bibliothèque).
8. Бонусы (Mes bonus).

Внутри каждого пункта имеются иконки, кликая на которые можно увидеть сам текст с картинками и приложенную к нему аудиозапись. Например, в разделе “Fables et poésies” некоторые слова поясняются. Достаточно навести курсор на нужное слово. В правом углу можно выбрать способ работы с текстом:

1. Читать (Lire l’histoire).
2. Слушать (Ecouter l’histoire).
3. Смотреть (Regarder l’histoire).
4. Читать историю с помощью (Lire l’histoire avec une aide). Аудиозапись разделена на маленькие отрывки, которые можно прослушать, опираясь на текст, нужное количество раз.

5. Узнать историю представленного текста (Découvrir).
6. Играть (Jouer). Учащимся предлагается ответить на вопросы по тексту.

Этот информационный ресурс можно рекомендовать для домашнего чтения на начальном этапе обучения иностранному языку. Рассмотрим сказку “Blanche-Neige”. На сайте представлен текст с аудиозаписью. Аудиоматериал позволяет учащемуся усвоить произношение слов, интонации и смысловые паузы. Далее, в разделе “Découvrir”, можно узнать краткую информацию о сказке и ее авторах. Выбрав пункт “Jouer”, учащийся отвечает на вопросы в игровой форме, что позволяет ему быстрее запомнить новые слова и выражения.

Для учителей существует специальный раздел “Espace Enseignants”. Зайдя в пункт “Acceder aux fiches pédagogiques”, преподаватель может найти обучающие материалы для учащегося и план урока для себя. Задания разделены на уровни сложности – от Niveau CP до Niveau CM2. Например, выбрав пункт

“Lire un conte traditionnel”, можно скачать небольшой рассказ “Les Trois Petits Cochons” для учащегося, в конце которого будут даны задания по тексту:

1. Comment se termine cette histoire?
2. Le début du conte.
3. Écris le nom de ces personnages de contes.
4. Entoure les héros en vert et les « méchants » en rouge.
5. Le déroulement du récit.

Такой способ работы на начальном этапе обучения чтению помогает учащемуся лучше понимать содержание, находить главную мысль и анализировать структуру текста.

Преподавателям же предлагается план урока:

1. Objectifs.
2. Mots clés.
3. Activités préparatoires.
4. Découvrir.
5. Les Exercices.

В материалах для преподавателя представлены этапы работы со сказкой. Вначале определяется цель (или цели) урока. В рассматриваемом нами случае цель – определить повествовательную структуру рассказа и знать характеристику традиционных сказок. Далее даются ключевые слова к теме урока: Conte, héros, adjuvant, événement perturbateur, dénouement.

Раздел “Activité préparatoire” предлагает способы и рекомендации, как начать работу с учащимися, а именно попросить их привести пример традиционных сказок; если же учащиеся принадлежат к другой культуре (т. е. для них французский язык – иностранный), попросить их представить классу истории, существующие в их родной культуре, которые они знают. Задать несколько вопросов.

Следующий раздел “Découvrir” предполагает работу с текстом. Текст дается на самостоятельное прочтение, а затем нужно задать несколько вопросов, например:

- Кто персонажи этой сказки?
- Кто злодей?
- Как начинается приключение каждого поросенка?
- Из чего строили домики поросята?
- Почему волку не удалось сдуть третий домик?

– Дай характеристику каждому персонажу и т. д.

Затем предлагается ряд упражнений для проверки понимания содержания текста. Например:

1. Выделить обороты речи, которые указывают на то, что сказочное действие происходило «в незапамятные времена».
2. Ответить на вопрос: «Каждый ли день происходят события, описываемые в сказке?»
3. Рассказать о наиболее ярких отрицательных персонажах.
4. Соотнести главного героя сказки с его помощниками (Белоснежка – семь гномов, Золушка – добрая фея и т. д.).
5. Определить повествовательную структуру рассказа на примере сказки «Красная Шапочка».

На главной странице ресурса указывается, что материал, представленный для изучения, предназначен для детей от 4 до 10 лет. Безусловно, речь идет о детях, для которых французский язык – родной. Для иностранцев любого возраста, начинающих изучать французский язык, этот сайт оказывается очень хорошим помощником при обучении чтению и правильному произношению. Хотя наиболее оптимально использование описанного ресурса в детской аудитории, что и было подтверждено практическим его применением на уроках французского языка в начальной школе в период педагогической практики студентов-бакалавров факультета иностранных языков.

Мы видим, что описанный нами ЛИР соответствует всем принципам лингводидактического подхода к изучению языка – как родного, так и иностранного [8, с. 80–85], а именно принципам наглядности; доступности; сознательности и активности; прочности в овладении знаниями, умениями и навыками; связи теории с практикой.

Литература

1. Антопольский А. Б. Электронная библиотека в информационном пространстве вуза [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru>
2. Атабекова А. А. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного: учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. 245 с.
3. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика: учеб. пособие. М., 2004.
4. Вербицкий А. А. Контекстное обучение и становление образовательной парадигмы. Жуковский, 2000.

5. Земсков А. И., Шрайберг Я. Л. Электронная информация и электронные ресурсы: публикации и документы, фонды и библиотеки / под ред. Л. А. Казаченковой. М.: ФАИР, 2007. 528 с.: ил. – (Специальный издательский проект для библиотек).
6. Киргинцева Н. С. Саморегулируемое обучение студентов лингвистических специальностей в условиях дидактических информационных сред: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2003. 192 с.
7. Фадеев В. М. Домашнее чтение в старших классах, его организация и приемы контроля // Иностранные языки в школе. 1979. № 6. С. 28–30.
8. Шаклеин В. М. Русская лингводидактика: история и современность: учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. 209 с.
9. [Электронный ресурс]. URL: <http://lektsia.info/3x6b49.html>
10. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iletaitunehistoire.com/>
11. Digital Libraries: International Collaboration and Cross-Fertilization. E. A. Fox, 1999.
12. Dowlin K. The Electronic Library. S. 1., 1984.
13. Graham P. Rutgers University Libraries [Электронный ресурс]. S. 1., 1997. URL: <https://www.libraries.rutgers.edu>
14. Marchionini G. Research and Development in Digital Libraries. S. 1., 1998.
15. UCLA-NSF Social Aspects of Digital Libraries Workshop, 1996.

УДК 378

*Е. В. Шепелева, С. В. Кузнецова (г. Пенза)
Пензенский государственный университет*

Интерактивные методы обучения иностранному языку российских и иностранных студентов в вузе (на примере метода «Географическая карта мысли»)

В статье затронута проблема обучения студентов иностранному языку в интернациональных группах. Показано, что использование интерактивных методов обучения помогает объединить студентов из разных стран для решения конкретных задач, снимает социальные и коммуникативные барьеры и помогает усваивать учебный материал в комфортных условиях.

Ключевые слова: студенты-иностранцы, интерактивные методы обучения, иностранный язык, процесс обучения

В настоящее время в Пензенском государственном университете наряду с российскими студентами обучаются иностранные студенты. Причем, например, в медицинском институте студенты-иностранцы (в основном из стран Африки, Ближнего Востока и Индии) обучаются в отдельных группах в связи с большой численностью учащихся; их обучение ведётся на английском языке. А в педагогическом институте им. В. Г. Белинского студенты-иностранцы (в основном из стран бывшего СССР) обучаются в общих группах, и обучение ведётся на русском языке. Именно о студентах, обучающихся в педагогическом институте, и пойдет речь в нашей статье.

Известно, что процесс обучения иностранного студента в российском вузе протекает не изолированно от внешней социокультурной среды. Именно по данной причине существенным фактором, влияющим на эффективность обучения иностранных студентов, является успешность их адаптации к новым условиям.

Как уже было сказано выше, обучение иностранных студентов в педагогическом институте проводится в межнациональных группах. Для того чтобы процесс обучения проходил успешно, иностранному студенту необходимо адаптироваться к новым для себя условиям. Иностранному студенту необходимо привыкнуть к новым климатическим и бытовым условиям, к новой образовательной системе, к новому языку общения, к интернациональному характеру учебных групп и т. д. Основной проблемой успешного вхождения иностранного студента в учебный процесс является уровень готовности (коммуникативной компетенции) студента-иностранца к восприятию учебной информации и требованиям вуза.

Самая сложная область адаптации – учебная деятельность, так как она требует достижения высокого уровня владения русским языком, достаточного для приобретения профессионально значимых знаний и навыков. Большинство студентов-иностранцев считают свой уровень владения русским языком достаточным для повседневного общения, но недостаточным для учебного процесса [5].

Однако не только у студентов возникают сложности при обучении в российском вузе. При работе с иностранными студентами преподаватели вуза также сталкиваются с рядом проблем:

- для обучения приезжают учащиеся различного вероисповедания, возраста, говорящие на разных языках;
- различается подготовка иностранцев по специальным предметам: физике, химии, математике, иностранному языку и др.; некоторые студенты не изучают отдельные предметы в своих странах или изучают их на уровне общих представлений;
- слабая подготовка по русскому языку;
- одновременное изучение достаточно сложных специальных предметов на неродном языке;
- социальная, биологическая и академическая адаптация учащихся [3].

Далее речь пойдет об обучении студентов-иностранцев английскому языку в интернациональных группах.

В последнее время нам часто приходится сталкиваться с ситуацией, когда из 12 человек в группе 6 – иностранцы, причем не всегда из одной страны. Для лучшего усвоения материала, а также для объединения группы на своих занятиях мы используем интерактивные методы обучения.

Интерактивные методы – это методы и формы, при использовании которых процесс обучения «погружается» в процесс общения; а интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии всех обучающихся, включая педагога. Процесс обучения осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех участников образовательного процесса. В процессе обучения происходит межличностное познавательное общение и взаимодействие всех его субъектов. Преподаватель и обучающийся являются равноправными субъектами обучения.

Использование интерактивной модели обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи. Это учит гуманному, толерантному подходу, что просто необходимо при работе с полиэтнической группой. Интерактивное обучение – это прежде всего диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие всех участников учебного процесса.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых обучающийся чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения [4]. Особенно актуально это в случае с интернациональной группой, когда необходимо создать комфортные условия обучения для студентов из разных стран, принадлежащих к разным культурам, с разными традициями и религиозными убеждениями.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и выражать свое мнение по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит в этот процесс свой особый, индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что не только позволяет получить новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокий уровень, проявляющийся в формах кооперации и сотрудничества.

Целью применения интерактивных методов и приемов в обучении английскому языку является социальное взаимодействие учащихся, межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по общению, интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия [2, с. 39–47].

Применение интерактивных методов на уроках английского языка направлено прежде всего на развитие коммуникативной компетенции обучающихся. Для этого организуется индивидуальная, парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации, даются творческие задания, применяются методы с использованием компьютерной техники [1].

В рамках предмета «Иностранный язык» преподаватели используют следующие интерактивные методы и приемы: работа в малых группах, в парах, ротационных тройках; метод карусели / «идейная карусель»; «аквари-

ум»; мозговой штурм / мозговая атака; «броуновское движение»; «дерево решений»; проектный метод; прием составления ментальной (интеллектуальной) карты; конференции / дискуссии; ролевые / деловые игры; дебаты. Этот список можно продолжать, так как каждый педагог способен придумать и внедрить в образовательный процесс эффективные приемы и методы организации речевого взаимодействия учащихся на занятии по иностранному языку. Раскроем сущность тех интерактивных методов и приемов, которые являются инновационными в практике преподавания иностранных языков, на примере метода «Географическая карта мысли».

«Географическая карта мысли» – учебная группа делится на 3 или 4 подгруппы с одинаковым числом участников. Каждая подгруппа обсуждает вопрос и делает записи на своем «дереве» (лист ватмана), потом подгруппы меняются местами и дописывают на «деревьях» соседей свои идеи. Обменов может быть несколько. Каждая подгруппа может использовать свой цвет маркера, чтобы можно было видеть ее вклад в общий результат.

Принципы этого метода:

- тема стоит в центре внимания;
- ключевые понятия являются производными от темы (как *ветви* от *дерева*); разветвление идет от общего к частному.

В своей практике мы используем этот метод при отработке и закреплении лексического материала. Рассмотрим для примера работу с темой «Еда. Покупки».

Тема: «Еда. Покупки».

Интерактивный метод: «Географическая карта мысли».

Цели:

- обобщить лексику по теме «Еда. Покупки»;
- научиться работать в команде;
- развивать способность к синтезу и анализу;
- развивать логическое мышление .

ОПИСАНИЕ МЕТОДА:

1-й шаг. Учебная группа делится на 3 подгруппы по 3-4 человека (как правило, русские и иностранные студенты объединяются в подгруппы вместе), каждая из которых получает задание: «Используя метод “Географическая карта мысли”, заполните схему, в которой укажите лексические едини-

цы, относящиеся к указанным “ветвям”» (15 мин.). Группы пользуются маркерами различных цветов.

2-й шаг. Обмен плакатами. Задание: «Дополните и исправьте своим цветом маркера работу другой группы. Повторять то, что написано на предыдущем этапе, нельзя» (5 мин.).

3-й шаг. Обмен плакатами. Задание: «Дополните и исправьте своим цветом маркера работу другой группы. Повторять то, что написано на предыдущем этапе, нельзя» (5 мин.).

4-й шаг. Составление сводной таблицы (10 мин.). На этом этапе предусмотрено обсуждение.

Пример таблицы:

Еда и напитки	Непродовольственные товары	Одежда и обувь

5-й шаг. Выход из игры. Выполнение тестового задания, включающего лексику по теме.

Как правило, на таких занятиях, когда русские и иностранные студенты объединяются в группы, они вынуждены прислушиваться друг к другу для достижения наилучшего результата, что в конечном счете приводит к сплочению группы. Студентов в группы объединяет преподаватель, и на разных занятиях состав групп отличается. Это помогает студентам полнее «раскрываться» и не позволяет «отсиживаться» за спинами других.

Литература

1. Авагян С. С. Использование интерактивных методов обучения на уроках английского языка как средство формирования коммуникативно-речевой и социокультурной компетентности студентов [Электронный ресурс]. URL: rusnauka.com

2. Белкова Е. А. Методические материалы по программе «Активные и инновационные методы обучения. Обучение взрослых». Ярославль: Академия Пастухова, 2010. 100 с.

3. Хвалина Е. А. Обучение иностранных студентов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по материалам XII междунар. науч.-практ. конф. Ч. I. Новосибирск: СибАК, 2012.

4. Шепелева Е. В., Кузнецова С. В., Корнаухова Т. В. Использование интерактивных методов при обучении иностранному языку в вузе (на примере метода «Карусель») // Влияние науки на инновационное развитие: сб.ст. междунар. науч.-практ. конф. (25 авг. 2016 г., г. Пермь): в 2 ч. Ч. 2. Уфа: АЭТЕРНА, 2016. С. 162–165.

5. URL: https://studbooks.net/1904361/pedagogika/obuchenie_inostrannyh_studentov

НАУЧНЫЙ ПОИСК МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

УДК 811.134.2

*Атта-Коффи Куами Альберик (г. Белгород)
Белгородский государственный национальный исследовательский
университет
Авенданьо Боланьос Джонатан Эсмитт (г. Кали, Колумбия)
Университет Дел Вае*

Европейский и латиноамериканский варианты испанского языка: признаки лингвистического разнообразия

В статье анализируется лингвистическое разнообразие испанского языка на европейском и американском континентах. Особое внимание уделяется вариантам испанского языка в различных странах Латинской Америки.

Ключевые слова: испанский язык, европейский испанский, американский испанский типы, стили, разнообразие, варианты

Испанский язык в мире

Согласно последнему докладу Организации Объединенных Наций [3], в мире в настоящее время проживает около 7 230 000 000 человек. Это население рассредоточено по пяти континентам, 195 странам и владеет 6 912 языками (ООН, 2016–2017 гг.).

Среди этого огромного количества языков можно выделить самые распространенные, наиболее широко используемые языки в мире. Это китайский, испанский, английский, хинди, арабский. Согласно данным, представленным Испанской Королевской Академией (РЭА) [6, 7], Институтом Сервантеса Сааведра (ИСС) [2, 4] и ООН [3], сейчас в мире проживает более 570 000 000 человек, которые говорят на испанском языке (см. табл. 1).

Таблица 1

Самые используемые языки мира (по данным на 2017 г., чел.)

Язык	Число говорящих
1. Китайский	1 030 000 000
2. Испанский	572 661 721
3. Английский	528 789 245
4. Хинди	464 568 323
5. Арабский	290 786 012

Как показывает табл. 1, испанский язык на сегодняшний день занимает второе место в мире по числу говорящих на нем. При этом испанский может иметь разный статус для человека: быть родным или вторым языком, а также изучаться как иностранный (см. табл. 2).

Таблица 2

Численность говорящих на испанском языке (чел.)

	Страны, где испанский – государственный язык	Другие страны	Всего
Испанский как родной язык	431 505 346	46 154 424	477 659 770
Испанский как второй язык	24 423 708	49 325 454	73 749 162
Испанский как иностранный	–	21 252 789	21 252 789
Итого:			572 661 721

Таким образом, испанский язык в современном мире – второй по степени распространенности. Прогнозируется, что к 2050 году численность населения, говорящего на испанском языке, увеличится, и этот язык укрепит свои позиции, займет еще более важное место в мире, в противоположность английскому и русскому языкам, у которых численность носителей/говорящих в настоящее время имеет тенденцию к сокращению.

Европейский испанский

Испанский язык сформировался в Европе, на Пиренейском полуострове (сейчас – территория Испании и Португалии), а именно в Римской империи – в I–IV веках до нашей эры. В течение этого периода на указанной территории проживали разные народы: арабы, финикийцы, римляне, иудеи, греки. Таким образом, в основе испанского языка лежит латынь, испытавшая влияние арабского, финикийского и греческого языков.

Этот процесс взаимодействия языков на полуострове привел к появлению двух вариантов римской латыни: во-первых, классической латыни (языка, который использовался в политической, научной, религиозной, литературной сферах – им владело примерно 20% населения); а во-вторых – обиходной (народной) латыни (этот язык использовали рабы, солдаты, иностранцы и торговцы – около 80% населения).

Использование обиходной латыни постепенно привело к появлению разных романских языков: арагонского, испанского, галисийского, португальского, каталонского, французского, итальянского, румынского. Эти новые языки постепенно разделили Пиренейский полуостров на языковые зоны. Известно, что в V веке (409 год) Римская империя потеряла территории на полуострове после германского вторжения. Это позволило укрепить некоторые языковые зоны (кастильскую, арагонскую, каталонскую, баскскую) и погасить другие. После долгого господства германских завоевателей всю территорию Пиренейского полуострова в VII веке захватили арабы из Марокко, которые не насаждали свой язык и позволяли местным жителям использовать для общения родные для них романские языки.

Только после 1100 года Королевство Кастилия (где основным языком был испанский) сумело изгнать с полуострова арабов. В ходе многочисленных войн Королевство Кастилия постепенно отвоевало всю территорию Пиреней, где в качестве основного языка утвердился кастильский (испанский). Тем не менее только после открытия Х. Колумбом Америки (1492 г.) кастильский язык получил статус и значимость на всем полуострове, а также в Европе, в связи с торговлей золотом и серебром, рабами и природными ресурсами, привезенными из Америки.

Латиноамериканский испанский

В XIX веке многие испанские ученые-лингвисты (сторонники консервативных взглядов) считали, что европейский испанский значительно более развит и его нельзя сопоставлять, сравнивать с «испанским Америки». Таким образом, они полагали, что в мире не существует единого феномена «испанский язык» и нельзя говорить о мировом испаноязычном сообществе как о чем-то целостном, потому что различия между вариантами испанского языка на разных континентах слишком существенны [8]. При этом другие испанские ученые-филологи (занимающие либеральные позиции) считают, что «американский испанский» – это вариант и результат эволюции европейского испанского, потому что в нем много новых слов, фонем, смыслов, стилей, структур и он имеет постоянные трансформации [8].

Необходимо подчеркнуть, что испанский язык «прибыл» в Америку в 1492 году с Христофом Колумбом; к этому моменту на всей американской территории существовало около 2000 различных местных языков [8]. В процессе колонизации это языковое разнообразие во многом было утрачено: после прихода европейцев на американский континент менее чем за 50 лет там исчезло 1200 языков. Только после 1550 года был издан указ, предписывавший всем жителям учить местные языки; это привело к тому, что священники, монахи и иезуиты научились говорить на коренных языках американских народов, что позволило им стать лучшими преподавателями и священниками [8]. Этот образовательный процесс объединил европейский испанский и местные языки, в результате чего появился выразительный и гибкий гибридный язык, что помогало достигать взаимопонимания.

Вследствие этого языкового взаимодействия гибридный язык (или третий язык) на всей территории Латинской Америки положил начало различным типам и стилям испанского языка, в числе которых: испанский-арахуако (arahuaco) (страны Карибского бассейна), испанский-шибча (chibcha) (Панама, Колумбия, Венесуэла), испанский-мапуче (mapuche) (Чили), испанский-кечуа (quechua) (Перу, Эквадор), испанский-аймара (aimara) (Боливия), испанский – тупи гуарани (tupí guaraní) (Уругвай, Парагвай), испанский-науатль, майя, ацтека (náhuatl, maya, azteca) (Мексика, Центральная Америка). Этот язык породил сложные и разнообразные перспективы, что позволяло испанскому языку своеобразно развиваться на определенных территориях [1]. Разнообразие испанского языка представлено в табл. 3.

Примеры разнообразия испанского языка

Словарь аборигенов с переводом на русский язык			
<i>Arahuaco</i>	<i>Русский</i>	<i>Chibcha</i>	<i>Русский</i>
Huracán (Уракан)	Ураган	Caimán (Каиман)	Кайман
Canoa (Каноа)	Челнок	Colibrí (Колибри)	Колибри
Canal (Канан)	Канал	Manatí (Манати)	Ламантин
Iguana (Игуана)	Игуана	Piragua (Пирагуа)	Пирога
Sabana (Сабана)	Саванна	Totumo (Тотумо)	Калекасовое де-рево
Ají (Ахи)	Чили	Tiburón (Тибурон)	Акула
Batata (Батата)	Картофель	Loro (Лоро)	Попугай
Maíz (Маис)	Кукуруза	Mico (Мико)	Обезьяна
Maní (Мани)	Арахис	Arepa (Арепа)	Арепа
<i>Quechua y Guaraní</i>		<i>Náhuatl y Aimara</i>	<i>Русский</i>
Huaca (Уака)	Хуака	Chapulín (Чапупин)	Кузнечик
Cóndor (Кондор)	Кондор	Coyote (Кождоте)	Койот
Llama (Ждама)	Лама	Mapache (Мапаче)	Енот
Puma (Пума)	Пума	Aguacate (Агуакате)	Авокадо
Coca (Кока)	Кока	Cacao (Какао)	Какао
Pisco (Писко)	Писко	Jitomate (Хитомате)	Помидор
Papa (папа)	Картофель	Chile (Чиле)	Чили
Choclo (Чокло)	Кукуруза	Petaca (Петака)	Чемодан
Zapallo (Сапажо)	Тыква	Chocolate (Чоколоте)	Шоколад

Разнообразие и трансформации испанского языка на американской территории с давних пор вызывали большой интерес и вместе с тем озабоченность в Королевстве Испания. Высказывались опасения, что Новый Свет может до неузнаваемости изменить испанский язык. В конечном счете в 1713 году было решено создать Испанскую Королевскую Академию (ИКА) (Real Academia Española (REA)) – государственный институт, главной задачей

которого стало сохранение правильного европейского испанского языка на американском континенте и обучение испанскому языку. Ученые ИКА разработали и издали «Словарь Королевской Академии испанского языка», который дарили миссионерам и священникам, отправлявшимся в Новый Свет, для того чтобы они способствовали постепенному вытеснению различных вариантов испанского языка, обучая аборигенов правильному испанскому.

Несмотря на все усилия религии и университетов, направленные на создание однородного испанского языка на всей территории Америки, этой цели не удалось достичь из-за синкретизма коренных народов, склонных к использованию «гибридного» языка в повседневной жизни и имеющих особые культурные традиции. Эти причины не позволили Королевской Академии решить поставленную перед ней задачу. Кроме того, в период с 1809 по 1812 год все латиноамериканские территории перестали быть колониями и получили независимость; американский континент был разделен на страны, и в каждой из них началось автономное, самобытное развитие не только национального мышления, политики, экономики, образования, но и испанского языка [1].

В каждой стране был свой собственный стиль и тип испанского языка, при этом Испанская Королевская Академия не расценивала американский испанский как язык, имеющий много общего с испанским языком Старого Света, а считала его автономным – истинным, эталонным признавался только европейский испанский язык. Тем не менее колумбийский филолог, лексикограф Руфино Хосе Куэрво в своей книге о структуре кастильского языка приводит много этимологических данных, подтверждающих, что в европейском испанском языке многие слова и выражения имеют соответствия в других индоевропейских языках. Куэрво утверждает, что язык – это комбинация феноменов, которые можно объяснить с исторической точки зрения; кроме того, важно учитывать контекст, в котором живет язык, потому что различные социальные и культурные явления влияют на эволюцию фонетики, синтаксиса, семантики, на всю языковую систему. Куэрво обосновывает положение о том, что испанский язык в Америке не перестал быть испанским, несмотря на многочисленные языковые, социальные, культурные факторы, которые привели к определенным изменениям – в первую очередь в фонетике и лексике.

Приняв во внимание этимологические аргументы Куэрво, Испанская Королевская Академия решила создать в каждой стране Латинской Америки

академический институт испанского языка, чтобы исследовать изменения и преобразования этого языка. Таким образом, каждая испаноязычная латиноамериканская страна получила возможность для создания своего собственного национального словаря испанского языка. Латиноамериканский испанский – это колумбийский испанский, эквадорский испанский, мексиканский испанский, аргентинский испанский, боливийский испанский, перуанский испанский. И хотя речь, по сути, идет об одном языке, каждый из вариантов имеет свою специфику, что прежде всего можно наблюдать на уровне лексики (см. табл. 4).

Таблица 4

Варианты в испанском языке в Латинской Америке

Мексика	Колумбия	Аргентина	Русский перевод
Peda (Педа)	Rumba (Румба)	Bailongo (Баилонго)	Вечеринка
Sueter (Суетер)	Camiseta(Камисета)	Ramera (Рамера)	Футболка
Plátano (Платано)	Banano (банана)	Banana (Банана)	Банан
Piña (Пинья)	Piña (Пинья)	Ananá (Анана)	Ананас
Frijol (Фрихол)	Frijol (Фрихол)	Porotos (Поротос)	Фасоль
Salchicha (Салчича)	Salchicha (Салчича)	Chorizo (Чорисо)	Колбаса
Elote (Элоте)	Mazorca (Масорка)	Pochoclo (Почокло)	Кукуруза
Cerveza (Сервеса)	Chela (Чела)	Birra (Бирра)	Пиво
Chanco (Чанчо)	Marrano (Маррано)	Cerdo (Сердо)	Свинья
Cuate (Куате)	Parcero (Парсеро)	Compinche (Компинче)	Друг
Camión (Камион)	Bus (Бус)	Bondi (Бонди)	Шины
Bato (Бато)	Man (Ман)	Flaco (Флако)	Человек
Chamba (Чанба)	Camello (Камежо)	Laburo (Лавуро)	Работы

Испанский язык представляет собой «сплав» нескольких индоевропейских языков. Появился он на Иберийском полуострове, в Кастилии, откуда распространился по всему миру. Затем, в результате колонизации Америки, начавшейся в 1492 г., испанский язык «впитал» в себя новые слова и выражения из языков коренных народностей, что положило начало существованию американского испанского. Впоследствии этот язык разделился, образовав несколько вариантов, связанных с определенной территорией или целой

страной. Таким образом, испанский язык не является монолитным – наоборот, это язык, в котором существует много вариантов, разновидностей.

В заключение отметим, что испанский язык как Европы, так и Америки является, с одной стороны, устойчивой системой, основанной на общих грамматических принципах; с другой стороны, он разнообразен, изменчив и представлен целым рядом национальных вариантов. Нельзя сказать, что существует только один испанский язык, – напротив, существует множество типов этого языка романской группы. Развитие американского и европейского испанского обусловлено влиянием обычаев и традиций, особым взглядом на мир и мышлением, разными способами восприятия действительности. По этой причине, когда мы говорим об испанском языке, мы должны знать об особенностях стран и регионов, о культуре и традициях использующих его народов, потому что каждый вариант испанского языка отличается национально-культурным своеобразием.

Необходимо иметь в виду, что знание одной из разновидностей испанского языка (характерной для конкретной страны) не означает, что человек сможет в такой же мере понимать, говорить и писать на испанском в другой стране. Например, тот, кто владеет европейским испанским, может не все понимать в испанском Эквадора или испанском Боливии. Каждый из этих вариантов имеет свои отличия. Таким образом, важно признать, что испанский язык в силу своего обширного географического распространения и взаимодействия с различными культурами имеет расхождения (и порой весьма существенные) в области фонетики, интонации, лексики, семантики, стилистики, при этом испанский язык – это язык живой, и в каждом ареале своего распространения развивается, претерпевает постоянные изменения и трансформации.

Литература

1. Авенданьо Д. Э. Исследования культуры: Концептуальный диалог России и Латинской Америки. 2017.
2. El Español: Una Lengua Viva [Электронный ресурс] / edición digital; Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes. Madrid, España. URL: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf
3. Worldpopulation. 2017 / Organización de Naciones Unidas (ONU) (2017). URL: https://www.unfpa.org/sites/default/files/sowp/downloads/UNFPA_PUB_2017_ES_SWOP_Estado_de_la_Poblacion_Mundial.pdf

4. Moreno Fernández F., Otero Roth J. Demografía de la lengua española, en VV. AA. // El español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes, 1998. URL: http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_98/moreno/p01.htm
5. El español en el sistema de las Naciones Unidas. Instituto Cervantes at FAS – Harvard University. URL: http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/004_informes_dfv_espanol_sistema-nu.pdf
6. Izquierdo Milagros Aleza, Utrilla Enguita Jose. La lengua española en america: normas y usos actuales, Universidad de Valencia, España, 2010.
7. Huidobro Josemanuel. Origen y evolución del castellano, autores científico-tecnico y academicos. 2010. URL: http://www.acta.es/medios/articulos/comunicacion_e_informacion/031083.pdf
8. Rosenblat Angel. Contactos interlingüísticos en el mundo hispánico: el español y las lenguas indígenas de América. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Madrid España, 2016. URL: http://www.cervantesvirtual.com/obra/contactos-interlinguisticos-en-el-mundo-hispanico-el-espanol-y-las-lenguas-indigenas-de-america/?_ga=2.160452478.2124042304.1521062492-1449415100.1521062492

УДК 81'1

Ю. С. Жилина (г. Киров)
Вятский государственный университет

Понятие «фразеологическая единица» в лингвистике и ее основные признаки

В статье рассматриваются подходы лингвистов к определению такой единицы языка, как фразеологизм.

Ключевые слова: фразеология, фразеологическая единица, раздельнооформленность, устойчивость, идиоматичность

Фразеологизмы изучаются в разделе языкознания об устойчивых сочетаниях слов – фразеологии. Становлению фразеологии как лингвистической дисциплины в значительной мере способствовали исследования как зарубежных (Т. Шиппан, Г. Бургер, Е. Шварц), так и отечественных ученых (В. В. Виноградов, Н. М. Шанский, О. П. Солодуб, И. И. Чернышева).

Фразеологические единицы употребляются во всех стилях речи, так как имеют способность немногими словами сказать многое. Они определяют не только предмет, но и его признак, не только действие, но и его обстоятельства.

Латинское слово *phraseologia* (от греч. *phrasis* – «оборот речи, выражение», *logia* – «сборник, собрание») впервые было употреблено в 1558 году в трудах немецкого филолога-гуманиста Микаэла Неандера для обозначения собрания оборотов речи и выражений древнегреческого оратора Исократа, переведенных Неандером на латынь [3, с. 171].

Для термина «фразеология» в настоящий момент существует множество определений, все они похожи между собой, однако присутствуют и некоторые различия. Мы рассмотрим лишь некоторые из множества существующих определений.

Д. Н. Ушаков дает следующее определение фразеологии:

- 1) Совокупность устойчивых оборотов речи и выражений, свойственных конкретному языку (лингв.);
- 2) Совокупность приемов словесного выражения, свойственных данному лицу, писателю, литературному направлению, общественной группировке известного периода (книжн.);
- 3) Красивые и напыщенные фразы и выражения, скрывающие бедность или лживость содержания, набор слов (неодобрит.) [4, с. 1112].

А. В. Кунин определяет фразеологию как науку о фразеологических единицах (далее – ФЕ), т. е. об устойчивых сочетаниях слов с осложненной семантикой [1, с. 16].

Основным объектом изучения фразеологии являются фразеологизмы. Для обозначения фразеологизма используются и другие термины: фразеологическое выражение, фразеологическая единица, фразеологический оборот речи, устойчивое сочетание слов, устойчивая фраза, идиоматическое словосочетание, фразеологизм, идиома, идиоматизм, фразема [7, с. 11].

Наиболее распространенным и общепринятым является термин «фразеологическая единица», так как он указывает на отношение устойчивого выражения к системе языка. По мнению А. В. Кунина, фразеологические единицы – это устойчивые сочетания лексем с полностью или частично переосмысленным значением [2, с. 160]. Ю. П. Солодуб и Ф. Б. Альбрехт рассматривают термин «фразеологическая единица» в более широком

объеме, чем «фразеологизм», и определяют данное понятие так: «любая лингвистическая единица, являющаяся объектом фразеологии как науки (фразеологизм и фразеологическое сочетание)» [3, с. 171–184].

В работе «Фразеология современного русского языка» Н. М. Шанский дает следующее определение: «Фразеологический оборот – это воспроизводимая в готовом виде языковая единица, состоящая из двух или более ударных компонентов словного характера, фиксированная (т. е. постоянная) по своему значению, составу и структуре». Шанский считает, что основным свойством фразеологического оборота является его воспроизводимость, так как, по справедливому замечанию ученого, фразеологизмы не создаются в процессе общения, а воспроизводятся как готовые целостные единицы [5, с. 4].

Самым точным и подробным определением ФЕ следует признать последнюю характеристику. Другими словами, фразеологическая единица – это воспроизводимая языковая единица, состоящая из двух или нескольких знаменательных слов, целостная по своему значению и устойчивая в своей структуре.

Для исследования немецкой фразеологии применяется комплексный подход, при котором принимаются во внимание: грамматическая (синтаксическая) структура, способ сцепления компонентов, значение, возникающее в результате взаимодействия структуры, наличия или отсутствия семантических сдвигов в компонентном составе устойчивых сцеплений слов.

Что касается фразеологии немецкого языка, ряд ученых выделяет следующие признаки ФЕ. Немецкий ученый Г. Бургер считает, что фразеологизмами следует называть те выражения, которые объединены как минимум двумя основными признаками:

- наличие двух и более слов в составе фразеологизма;
- оформленность сочетания слов, входящих в состав фразеологизма, определенной структурой, которая не меняется при использовании в различных речевых ситуациях.

Такая определенная, оформленная комбинация компонентов фразеологизма хорошо известна говорящим на немецком языке и воспринимается ими наравне с другими (отдельными) словами. Ученый приводит следующие примеры немецких фразеологизмов, отвечающих этим

двум параметрам: *an jmdm. einen Narren gefressen haben; das Rote Kreuz; guten Appetit; hin und her* и др. [6, с. 224].

Другой немецкий ученый в области фразеологии, Т. Шиппан, называет следующие признаки фразеологизмов:

1. Фразеологизмы представляют собой неделимую семантическую общность, в пределах которой реализуется фразеологическое значение, связывающее все слова-компоненты. Например, прилагательное *schwarz* может обозначать определенный цвет (*schwarzer Rock*), обозначать что-то темное (*schwarzes Brot*) или что-то грязное (*schwarze Finger*). Однако сочетание *in schwarz sehen* переводится как ‘*быть пессимистичным, видеть все в мрачном свете*’, а фразеологизм *schwarz auf weiß* имеет значение ‘*черным по белому*’.

2. Фразеологизм может заменять в предложении отдельное слово, выступая при этом самостоятельным членом предложения. Например: *Er kam mit der ganzen Familie. – Er kam mit Kind und Kegel*. В подобных случаях фразеологизмы вносят в предложение некоторую стилистическую окраску, поэтому не всегда можно заменить отдельное слово фразеологизмом, сохранив при этом необходимое значение.

3. Фразеологическая единица несет в себе общее значение, которое не выводится напрямую из значений слов-компонентов.

4. Большая часть фразеологизмов мотивирована, именно поэтому раскрытие фразеологических образов требует наличия знаний в области истории народа – носителя языка [9, с. 246].

Рассматривая разряды фразеологических единиц, И. И. Чернышева выделяет два основных свойства фразеологичности:

- 1) наличие единичной сочетаемости компонентного состава;
- 2) специфическая разновидность семантического преобразования.

Обращаясь к трудам А. Искоз и А. Ленковой, можно определить, что фразеологизмы обладают следующими признаками:

- 1) переосмысление (*Umdeutung*);
- 2) общее значение (*einheitliche Gesamtbedeutung*);
- 3) устойчивость (*Stabilität*);
- 4) связь с историей народа (*Verbindung mit der Geschichte des Volkes*)

[8, с. 188].

Таким образом, обобщая точки зрения ученых, занимающихся рассмотрением ФЕ, можно выделить ряд универсальных признаков, к числу которых относятся:

- 1) раздельнооформленность;
- 2) устойчивость;
- 3) воспроизводимость в готовом виде;
- 4) идиоматичность.

Термин «раздельнооформленность», предложенный в 1952 г. А. И. Смирницким, предполагает наличие в составе ФЕ более чем одной словесной позиции, т. е. не может быть однословного фразеологизма.

Под фразеологической устойчивостью понимается относительно сплоченное сочетание лексем, не допускающее вариативности и выражающееся в наличии константных элементов в структуре фразы.

Проявлением устойчивости является воспроизводимость в конкретной речевой ситуации. Этот признак в большей степени присущ клише, вводным ремаркам. В устойчивости выделяется структурный аспект и аспект узуальный, предполагающий частую повторяемость выражения в речи разных носителей языка. Именно узуализация признается фразеологами решающим критерием при идентификации устойчивости, так как при ее отсутствии бессмысленно рассуждать о данном признаке ФЕ.

Наиболее сложной и неоднозначно понимаемой характеристикой ФЕ, как отмечает Е. И. Диброва, является идиоматичность, в понятие которой включаются переосмысленное значение и непрозрачность семантики словесного комплекса. Основными признаками идиоматичности служат нулевое значение одного из компонентов языковой единицы, узуальная заданность семантики. Идиоматичность является одним из условий для отнесения языкового знака к классу ФЕ, однако может быть выражена частично. Например, библейские фразеологизмы варьируются по степени идиоматичности и подразделяются на полностью переосмысленные, частично переосмысленные единицы и выражения с непереосмысленным, но осложненным значением. Как и указанные ранее признаки, идиоматичность не отличается абсолютной константностью: с течением времени возможны десемантизация или семантическое переразложение.

Таким образом, можно отметить, что фразеологические единицы являются многоаспектными, косвенно-номинативными знаками языка,

сочетающими в себе не только признаки слова, но и собственные дифференциальные признаки. Как и отдельные слова, фразеологизмы могут быть однозначными и многозначными, вступать в синонимические, омонимические и антонимические ряды, обладать сочетаемостью с тем или иным кругом слов.

Литература

1. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. М.: Высш. шк., 1996. 380 с.
2. Кунин А. В. Фразеология современного английского языка. М.: Междунар. отношения, 1972. 288 с.
3. Солодуб Ю. П., Альбрехт Ф. Б. Современный русский язык. Лексика и фразеология (сопоставительный аспект). М.: Флинта: Наука, 2003. 264 с.
4. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь русского языка: Около 60 000 слов. М.: АСТ, 2004. 1280 с.
5. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. М.: Высш. шк., 1985. 169 с.
6. Burger Harald. Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1998. 214 с.
7. Černyševa I. I. Feste Wortkomplexe des Deutschen in Sprache und Rede. Moskau: Verlag "Vysšaja škola", 1980. S. 141.
8. Iskos A. , Lenkova A. Deutsche Lexikologie. Leningrad, 1960. 270 S.
9. Schippan Th. Gegenstand und Aufgaben der Lexikologie. Leipzig, 1984. S. 11–47.

УДК 372.881.1

М. М. Исаева (г. Москва)

Российский университет дружбы народов

Методы обучения английскому языку студентов старших курсов направления «Лингвистика»

В статье рассматриваются различные методы обучения иностранным языкам. Подробно рассматриваются преимущества и недостатки прямого, аудиолингвального и пере-

водных методов обучения. Автор обосновывает тезис о том, что выбор метода обучения всегда обусловлен целью, стоящей перед преподавателем.

Ключевые слова: метод, иностранный язык, обучение.

Изучение иностранного языка является неотъемлемой частью жизни современного человека. Овладение английским языком позволяет применять полученные знания в разнообразных сферах жизни, а именно – на работе, в путешествиях, в общении с иностранными партнерами и т. д. Методы обучения традиционно подразделяются на общеметодологические и общедидактические (включающие в себя взаимосвязанные действия преподавателя и обучающихся) и частнодидактические (определяющие стратегию учебной деятельности преподавателя). Общедидактические методы направлены на достижение целей обучения и образования в разных учебных дисциплинах. Среди них немаловажную роль играют методы объяснения нового материала и контроля за успеваемостью. Контроль за успеваемостью позволяет преподавателю отслеживать прогресс, успехи студентов в том или ином задании, а также помогает выявить ту область пройденного материала, которая ещё нуждается в повторении и закреплении. Общедидактические методы классифицируются на основании разных признаков: а) по источнику получения знаний (рассказ, упражнения, работа с текстом); б) по степени участия обучаемых в учебном процессе – активные и пассивные методы; в) по способу работы учащихся (устные и письменные, классные и домашние, индивидуальные и коллективные методы).

Регулярный контроль выполнения домашнего задания обучающимися позволяет значительно продвинуться в изучении иностранного языка, закрепить пройденный грамматический материал и расширить словарный запас.

В настоящее время наибольшее распространение получила классификация общедидактических методов, основанных на деятельностном подходе к обучению. Среди них выделяются следующие методы: 1) обеспечивающие овладение учебным предметом (словесные, наглядные, практические, проблемно-поисковые и т. д.); 2) стимулирующие и мотивирующие учебную деятельность (ролевые игры, учебные дискуссии, метод проектов); 3) контроля и самоконтроля учебной деятельности (зачет, экзамен и т. д.).

Необходимо помнить, что процесс обучения подразумевает постоянное взаимодействие преподавателя и студента. Следовательно, общедидакти-

тические методы на занятиях по языку можно рассматривать в виде двух взаимосвязанных групп методов. Метод показа используется преподавателем с целью введения нового материала (слова, предложения, ситуации) и рассчитан на чувственное восприятие. Результатом осмысления обучающимися вводимого материала становятся знания, которые являются основой для выполнения речевых действий по заданной программе. Методы коррекции используются для исправления ошибок в речи обучающихся, а с помощью методов оценки определяется степень сформированности знаний, навыков, умений. При использовании метода оценки широко применяются тесты. Использование тестов позволяет студенту еще раз закрепить пройденное на занятиях и указывает на необходимость повторения и закрепления изученного грамматического материала. В структуре каждого метода можно выделить методические приемы, являющиеся одним из способов реализации метода на занятии. Среди эффективных приемов, способствующих улучшению речевой деятельности, следует отметить ответы на вопросы, пересказ текста, описание картинки. Исходя из избранного метода обучения, преподаватель разрабатывает тактику учебной деятельности, которая в дальнейшем получает свое развитие на занятии. Так как любой метод направлен на достижение определенной цели, неадекватность избранного метода в обучении не только делает его недостаточно эффективным, но и затрудняет овладение языком.

Из истории преподавания иностранных языков известны следующие методы обучения иностранным языкам, появившиеся в ответ на потребности общества в изучении языков. Например, потребность в практическом овладении языками привела к возникновению прямых методов, а требования общества обучать языку в сжатые сроки – к развитию интенсивных методов. Благодаря развитию современных технологий аудио-, видеозаписи и компьютеры оказали значительное влияние на процесс обучения, в некоторых случаях заменив его на дистанционное. Однако собственный опыт работы и исследования в области методики убеждают нас в том, что создание универсального метода, пригодного для всех случаев жизни, – задача вряд ли осуществимая, а оптимальность метода определяется конкретными условиями и целями обучения. В настоящее время также распространено деление методов обучения на переводные и бепереводные (прямые), сознательные и интуитивные, традиционные и альтернативные (интенсивные).

Каждый метод направлен на реализацию определенных целей обучения. Например, коммуникативный метод имеет целью научить общению на иностранном языке, т. е. прямой (беспереводной) метод – это метод обучения устной разговорной речи, моделирующий условия естественного способа овладения иностранным языком (способа овладения иностранным языком в процессе общения с его носителями). Данный метод предполагает усвоение иностранного языка без опоры на родной язык. Главной целью обучения провозглашается овладение устной разговорной речью; на занятии воссоздается языковая среда; родной язык исключается из процесса преподавания. На наш взгляд, данный метод неэффективен на начальных этапах обучения языку, поскольку любое объяснение или новое грамматическое явление должно быть максимально понятным. В работе с учащимися, продолжающими осваивать иностранный язык, целесообразно сочетание данного метода с другими методами. Сторонники прямого (беспереводного) метода, английские методисты Стивен Крашен и Трейси Террел (начало 1980-х годов), полагали, что ошибки, допускаемые обучающимися в процессе коммуникации, не требуют исправления, так как это снижает мотивацию и нарушает ход общения. Однако неисправленные ошибки в дальнейшем перерастают в привычки, которые трудно будет искоренить в будущем [2, с. 139]. В результате применения прямых методов обучающиеся за короткий период времени овладевали устной речью в пределах ограниченного круга ситуаций общения. Однако системных грамматических знаний у них не было, а сформированные речевые навыки были непрочными, что выражалось в большом количестве ошибок в речи.

Среди других методов обучения иностранным языкам следует выделить аудиолингвальный метод (АЛМО). В основе данного метода лежит многократное прослушивание и проговаривание речевых образцов. Концепция, лежащая в основе этого метода, предполагает освоение структурных средств языка и доведение владения ими до автоматизма. Знать язык – это значит уметь пользоваться структурами, наполняя их лексическим материалом в зависимости от темы общения. Данный метод, безусловно, полезен и эффективен в работе со студентами, поскольку материал, как правило, ориентирован на общение в разных ситуациях на бытовые темы. Заучивание и воспроизведение языковых конструкций и диалогов позволяет использовать их в дальнейшем реальном общении с англоговорящими собеседниками.

Среди достоинств аудиолингвального метода следует отметить следующие: чёткое формулирование цели обучения, определение путей достижения цели посредством разнообразных упражнений, овладение грамматикой через модели и речевые образцы, учет особенностей родного языка обучающихся, широкое использование технических средств, в том числе специально разработанных упражнений, рассчитанных на применение аудио- и видеотехники. Аудиолингвальный метод был разработан коллективом преподавателей Мичиганского университета во главе с Ч. Фризом и Р. Ладом. Концепция аудиолингвального метода, впервые получившая теоретическое обоснование и реализацию в США в 40–50-х гг. XX века, базируется на следующих методических принципах: 1) принцип опоры на разговорную речь – главной целью обучения считалось практическое овладение языком как средством общения, поэтому в качестве материала для обучения привлекалась разговорная речь в диалоговой форме; 2) принцип устной основы обучения и устного опережения – основу обучения здесь составляет устная разговорная речь; студентов сначала «тренируют» в понимании речи на слух, затем отрабатываются навыки ее воспроизведения, и лишь после этого формируются умения выражать мысли в устной и письменной форме; 3) принцип ситуативности – учебный материал, как правило, вводится в виде диалогов, отражающих ситуации повседневной жизни; к достижениям аудиовизуального метода следует отнести тщательный отбор ситуаций общения и живой, непринужденный характер диалогов, что повышает интерес к занятиям и мотивацию обучения; 4) принцип функциональности – в основе данного принципа лежит изучение грамматики, материал дается в виде моделей и речевых образцов, типичных для различных ситуаций общения, которые и определяют последовательность освоения материала; 5) принцип глобальности – введение и восприятие языкового материала осуществляется на слух в виде целостных структур.

В обучении иностранным языкам также можно встретить применение сознательных (переводных) методов. Их сторонниками и основоположниками являются В. Гумбольдт, Г. Оллендорф, Ш. Туссен (Германия), Д. Гамильтон (Великобритания) и др. Эта группа методов предусматривает использование перевода в качестве ведущего приема обучения при введении материала, закреплении и контроле его усвоения. Основным принцип – это принцип сознательности, базирующийся на признании ведущей роли мышления в

ходе овладения языком. Среди других признаков сознательных методов стоит отметить взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности на основе устного либо письменного текста; организацию занятий в последовательности от сообщения знаний к формированию речевых навыков и умений; опору на родной язык учащихся. Известно, что наибольшую популярность среди сознательных методов получили грамматико-переводной, сознательно-сопоставительный, текстуально-переводной методы. Остановимся на их рассмотрении.

Грамматико-переводной метод – это метод обучения системе иностранного языка, чтению и переводу путем развития логического мышления. В основе данного метода лежат изучение грамматических явлений, анализ и осознанное конструирование единиц языка, упражнения в переводе. Оценивая грамматико-переводной метод, следует сказать, что в результате его применения обучающиеся хорошо знали грамматику иностранного языка и определённое количество слов, но недостаточно уверенно говорили и понимали устную речь.

К группе переводных методов следует отнести и текстуально-переводной метод, т. е. метод обучения чтению, переводу, письменной и устной речи на основе анализа и конструирования связных учебных текстов, изучения лексики и грамматики, а также использование упражнений в переводе [1, с. 64].

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что в обучении студентов иностранному языку для получения эффективных результатов необходимо сочетать, комбинировать различные методы: аудиolingвальный, коммуникативный и грамматико-переводной. Каждый из перечисленных методов имеет свои преимущества. Единого метода для обучения иностранным языкам не существует. Об оптимальности метода хорошо сказал известный американский методист П. Хэгболдт: «Человек, утверждающий, что его метод является самым лучшим, научным и в то же время быстрейшим методом овладения языком, схож с врачом, рекламирующим универсальное лекарство от всех болезней. Такой метод может вызвать лишь снисходительную или грустную улыбку, ибо он напоминает крикливое объявление, помещаемое в каждой воскресной газете: “Обучаю французскому, немецкому и испанскому языкам за двадцать часов”».

Литература

1. Щукин А. Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам. М.: ИКАР, 2017. 240 с.
2. Patsy M. Lightbown, Nina Spada. How Languages are Learned. Oxford University Press, 2006. 242 с.

УДК 811.11

А. С. Григорьева (г. Уфа)

Бакирский госуларственный университет

Типологический аспект модальности

Цель статьи состоит в описании природы категории модальности и выявлении основных модальных значений, которые лежат в основе ее классификации. На данном этапе развития лингвистики модальность квалифицируется как унифицированная, субъективно-оценочная категория, выражающая не только отношение говорящего к предмету высказывания с точки зрения реальности/ирреальности, но также его ценностное отношение к объекту.

Ключевые слова: субъективная модальность, объективная модальность, модальность реальности, модальность нереальности, аксиологическая модальность

The present article aims at describing the nature of the category of modality and identifying the main modal meanings which form the basis of its classification. At the modern stage of the development of linguistics modality is qualified as a unified, subjective-evaluative category expressing not only the attitude of the speaker towards the utterance from the perspective of reality/irreality, but also expressing his evaluative attitude to an object.

Keywords: subjective modality, objective modality, modality of reality, modality of unreality, axiological modality

The relevance to study the category of modality at this stage of the development of the linguistic science is caused by various reasons, in particular, by the absence of the developed basis of differentiating the modal meanings in the general linguistic respect [9, p. 135].

Modality is commonly defined as a conceptual category showing the speaker's attitude to the utterance content and the attitude of the utterance towards reali-

ty [1, p. 237]. Based on this definition, two types of modality are traditionally differentiated in many linguistic papers:

1) Objective modality, qualified as the attitude of the utterance content to reality. This type of modality is understood as the gradation of meanings in the range "reality/unreality".

2) Subjective modality, determined as the attitude of the speaker to the content of the utterance. The main meaning of this modality is understood as subjective confidence in the reliability of the stated facts (for example, see [8, p. 303-304]).

However, some scholars mention the third modal relation between the doer of the action and the action itself. This refers to the modal position of the doer towards the action in terms of the possibility, necessity, or desirability [3, p. 20–21].

In this regard the conclusion drawn by M. V. Zainullin will be of interest. From his point of view, there is no need to distinguish the above mentioned modal relations, as all the three types of modal meanings as an obligatory component include the attitude of the speaker towards reality, towards the utterance content, and towards the action itself. In other words, all the three types of modality express the attitude of the speaker. Thus, the linguistic category of modality is understood by M. V. Zainullin as a purely subjective, evaluative category being an integral part of any utterance. The classification of modal meanings by M. V. Zainullin is based on the differentiating between the modal meaning of reality and that of unreality, with the latter being further sub-divided into the following types:

- a) modality of necessity and obligation;
- b) modality of possibility and impossibility;
- c) hypothetical modality;
- d) imperative modality;
- e) modality of intention (volition);
- e) optative modality [2, p. 15–28].

The review of the linguistic works, devoted to the nature and typology of modality, shows that some scholars single out the so-called communicative type of modality within the sphere of the category under consideration. However, this viewpoint seems to be rather disputable in linguistics, since the same functional types of the utterance can express various modal meanings. For example, narrative utterances can express a variety of modal meanings, mainly, that of reality, impe-

rativity, supposition, etc. (Compare: *He comes home at 5 p.m. Try to come home at 5 p.m. Perhaps, he will come home at 5 p.m.*) [6, p. 26].

Special polemic in linguistics is also caused by the problem concerning the correlation between modal and evaluative meanings.

So, many linguists do not consider emotional and expressional evaluation as one of the modal types. They do not include evaluation into the sphere of modality, since this category is a correlation of the utterance content to objective reality not in respect of human emotions, but that of reality and unreality [2, p. 18].

Some other authors do not call into question the existence of interrelations between evaluation and modality, though the approaches to regarding the character of these interrelations are quite different.

A. V. Bondarko notes the partial relationship of evaluation with the semantics of modality because the speaker's viewpoint and his attitude to the utterance content is expressed, whereas the relation of the utterance content to reality is not always expressed clearly enough. Thus, evaluation is considered as the special semantic-pragmatical sphere interacting with modality. It is only the periphery of modality where specific properties of this category "are washed away" [12, p. 59–60].

The quite opposite point of view is found in the works of some other authors. They do believe that modality can be correlated to the peripheral zone of evaluation as modal shades are formed on the evaluation base in the process of interpretative activity in a broad sense [10, p. 69].

Despite certain correlations and common components in structure of modal and evaluative meanings, some linguists point out a number of distinctive properties (for example, belonging to different semantic paradigms), and thus, they differentiate these categories in functional-semantic and systematic-structural aspects (for full details, see [11, p. 69]).

These days, due to the formation of the new (anthropocentric) paradigm which claims for reconsidering and correcting the traditional approaches to various language phenomena, including modality; and also due to the integration of linguistics, logic and psychology, the scientific world can notice the tendency of reconsideration of the essence and typology of the category of modality. Evaluation is considered now as one of the types of modality since the content of the latter cannot be determined fully without taking into account the evaluative parameters of the reflection process of the surrounding reality. In the course of his life activity the person is involved in various normative-evaluative systems and develops

on this basis certain evaluation taxonomy. Evaluation, thus, serves as the basis on which modal meanings are formed [7, p. 67].

Thus, the review of the above mentioned opinions allows us to conclude the following: modality is a unified, subjective-evaluative category which expresses not only the attitude of the speaker towards the utterance from the perspective of reality/irreality, but it also expresses the speaker's evaluative attitude to an object of speech [4, p. 180]. Consideration of axiological modality as a special type of modality has passed the test of time. Possessing the widest range of expression means, this modal meaning firmly takes its place among other modal types [5, p. 99–104].

Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энцикл., 1969. 607 с.
2. Зайнуллин М. В. О сущности и границах модальности. Уфа, 2000. 292 с.
3. Зверева Е. А. Научная речь и модальность (система английского глагола). Л.: Наука, 1983. 158 с.
4. Кобызева С. В. О сущности и типологии модальности // Вопросы обучения иностранным языкам: методика, лингвистика, психология: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. проблемам языковой коммуникации (Уфа, 25–26 июня 2008 г.). Уфа: УГАТУ, 2008. С. 177–181.
5. Кобызева С. В. Аксиологическая модальность и специфика ее реализации в рекламном тексте // Вестник Челябинского государственного университета. Сер.: Филология. Искусствоведение. Челябинск, 2011. Вып. 56. № 20. С. 99–104.
6. Кобызева С. В. Реализация модальности в рекламном тексте (на материале современного английского языка): дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2012. 199 с.
7. Кобызева С. В. Модальность и оценка: сопряжение категорий в лингвистике // Перспективы развития науки и образования: сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф. (28 февр. 2015 г.). Ч. 12. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2015. С. 66–68.
8. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1990. 685 с.
9. Мурясов Р. З. Сопоставительная морфология немецкого и башкирского языков. Уфа: РИО БашГУ, 2002. 174 с.
10. Мурясов Р. З., Самигуллина А. С., Федорова А. Л. Опыт анализа оценочных высказываний // Вопросы языкознания. 2004. № 5. С. 68–78.

11. Сергеева Л. А. Оценочные значения в семантической системе языка // Исследования по семантике: межвуз. науч. сб. / отв. ред. Р. М. Гайсина. Вып. 23. Уфа: РИЦ БашГУ, 2007. С. 54–64.

12. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность / под ред. А. В. Бондарко. Л.: Наука, Ленингр. отделение, 1990. 262 с.

References

1. Ahmanova O. S. Dictionary of linguistic terms. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1969. 607 p.

2. Zainullin M. V. On the essence and borders of modality. Ufa, 2000. 292 p.

3. Zvereva E. A. Scientific speech and modality (system of the English verb). Leningrad: Science, 1983. 158 p.

4. Kobyzeva S. V. On the essence and typology of modality // Problems of teaching foreign languages: methodology, linguistics, psychology: materials of the international scientific and practical conference on the problems of language communication (Ufa, June 25-26, 2008). Ufa: USATU, 2008. P. 177–181.

5. Kobyzeva S. V. Axiological modality and peculiarities of its realization in the advertising text // The Bulletin of Chelyabinsk State University. Philology. Art. Chelyabinsk, 2011. Issue 56. № 20. P. 99–104.

6. Kobyzeva S. V. Realization of modality in the advertising text (on the material of modern English): Thesis. ... Candidate of Philology. Ufa, 2012. 199 p.

7. Kobyzeva S. V. Modality and Evaluation: the interrelation of the categories in linguistics // The Perspectives of the development of science and education: the International Scientific Conference, February 28, 2015. Part 12. Tambov: LLC “Consulting Company Yukom”, 2015. P. 66–68.

8. Linguistic Encyclopedic Dictionary. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1990. 685 p.

9. Muryasov R. Z. Comparative morphology of the German and Bashkir languages. Ufa: BashSU, 2002. 174 p.

10. Muryasov R. Z., Samigullina A. S., Fedorova A. L. The Practice of analyzing the evaluative utterances // Issues of linguistics. 2004. No. 5. P. 68–78.

11. Sergeyeva L. A. Evaluative meanings in the semantic system of the language // Researches on semantics. Issue 23. Ufa: BashSU, 2007. P. 54–64.

12. Theory of functional grammar. Temporality. Modality / ed. by A. V. Bondarko. Leningrad: Science, 1990. 262 p.

Сущность категории модальности

Целью статьи является освещение истоков изучения модальности в лингвистике и рассмотрение современных подходов к исследованию данной категории. На современном этапе развития лингвистической науки модальность квалифицируется как унифицированная категория, суть которой составляют субъективные отношения, исходящие от говорящего лица.

Ключевые слова: субъективная модальность, объективная модальность, функционально-семантический подход, точка зрения говорящего

The aim of this article is to cover the background of the investigation of modality in linguistics and to consider the modern approaches to the category under study. At the present stage of the development of the linguistic science, modality is qualified as a unified category, the essence of which is the subjective attitude coming from the speaker.

Keywords: subjective modality, objective modality, functional-semantic approach, the speaker's viewpoint

The necessity to study the category of modality at this stage of the development of the linguistic science is due to various reasons, in particular, due to the orientation of modern linguistics to the identification of universal semantic categories that allow us to describe fundamentally different systems (the category of modality belongs to the number of such categories, for it penetrates all levels of the linguistic system, on the one hand, and it characterizes all speech works, on the other hand) [10, p. 3].

Due to its interdisciplinary affiliation (modality is studied in logic, philosophy and linguistics) the concept of modality has a complex and multi-layered nature, that is why it is a persistent subject of scientific discussions.

Modality is generally defined as a conceptual category showing the speaker's attitude to the content of the utterance and the attitude of the utterance to reality [1, p. 237]. Based on this definition, two types of modality are traditionally distinguished in many linguistic papers:

1) Objective modality, qualified as the attitude of the utterance content to reality. This kind of modality is considered as the gradation of meanings in the range "reality/unreality".

2) Subjective modality, determined as the attitude of the speaker to the content of the utterance. The main meaning of this modality is understood as subjective confidence in the reliability of the presented facts.

It is the interpretation of the category of modality that is most consistently represented in many academic papers and various scientific works (e.g., see [6, p. 303–304]).

However, in addition to the two above mentioned kinds of modality, some linguists single out the third one, that shows the relations between the doer of the action and the action itself. This refers to the modal position of the doer towards the action in terms of the possibility, necessity, or desirability [2, p. 19–20].

It should be noted that there is no unity of opinion in the principles of the approach to distinguishing between objective and subjective modality. In particular, some scholars have fundamentally different viewpoints as to the validity of the differentiation of these modal types. The differentiation of modality into objective and subjective, if it does, appears to be highly conventional. Thus, M. V. Zainullin rightly believes that it is impossible to agree with the opinion that subjective (lexical) modality can be more subjective than objective modality [3, p. 14]. The acceptance of subjective modality would lead to the integrity breach of a unified category of modality. According to the scientist, there is no necessity to distinguish the three types of modal relations (the attitude of the utterance content to reality as stated by the speaker, the attitude of the speaker to the utterance content, the attitude of the doer of the action to the action itself), since all the three types of modal meanings include the attitude of the speaker as an obligatory component of the definition. Thus, modality is qualified as the position of the speaker, his attitude to the relations between the content of the utterance and reality [3, p. 120].

As a matter of fact, the origin of this understanding of modality goes back to the first half of the last century, namely to the works of our linguist A. M. Peshkovsky. In his papers the scientist defines modality as the category that expresses only one modal relation – the speaker's attitude to that connection that he himself establishes between the utterance content and reality [8, p. 107]. At the core of understanding the linguistic modality is the speaker and his attitude towards reality that is expressed through the utterance. The most demonstrative example in this

respect is the one given by N. E. Petrov. Thus, in the sentence *"He must have gone away"* modality shows that the action is considered by the speaker as supposed, and the whole utterance is presented in such a way that it corresponds to reality only hypothetically [7, p. 144].

Thus, all of the above mentioned opinions clearly prove that modality is a unified, integral, and monolithic category, the essence of which is the subjective attitude coming from the speaker. This category does not only describe the world "as it is", but it represents a "subjective" image of the world, that is the world passed through the consciousness and perception of the speaker [9, p. 309]. In other words, along with some information about the world, modality also renders the attitude of the speaker to what he says. This attitude is generally called "evaluation" (evaluation in a broad sense) [4, p. 180]. Taking as the basis the modality definition by E. I. Belyaeva (who defines modality as a language category that expresses the evaluation of the relations between the object of reality and its attribute [2, p. 3]). S. V. Kobyzeva, however, broadens this definition to some extent and qualifies modality as the evaluation of the relations between the object of reality and its attribute, made by him for the purpose of efficient and activating speech communication [5, p. 7]. This addition can be explained by the fact that any message, (formed as an utterance or as a text) is intended for some addressee (listener or reader), and the addresser expresses his thoughts for the addressee. The addresser intends to be understood, he wants the addressee to react to the addresser's thoughts, and to exchange his opinion. In this respect, modality is the "idea of an utterance" [7, p. 148]. Modality is realized through speech communication; it is generated and perfected in its process. Consequently, modality is not only the category of language, but that of speech as well.

Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энцикл., 1969. 607 с.
2. Беляева Е. И. Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. 180 с.
3. Зайнуллин М. В. Модальность как функционально-семантическая категория. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1986. 123 с.
4. Кобызева С. В. О сущности и типологии модальности // Вопросы обучения иностранным языкам: методика, лингвистика, психология: материалы между-

нар. науч.-практ. конф., посвящ. проблемам языковой коммуникации (Уфа, 25-26 июня 2008 г.). Уфа: УГАТУ, 2008. С. 177–181.

5. Кобызева С. В. Реализация модальности в рекламном тексте (на материале современного английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2012. 25 с.

6. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1990. 685 с.

7. Петров Н. Е. О содержании и объеме языковой модальности. Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1982. 161 с.

8. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. Изд. 6-е. М.: Учпедгиз, 1938. 457 с.

9. Плунгян В. А. Общая морфология. Введение в проблематику: учеб. пособие. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 384 с.

10. Романова Т. В. Модальность как текстообразующая категория в современной мемуарной литературе / под ред. Г. Н. Акимовой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. 296 с.

References

1. Ahmanova O. S. Dictionary of linguistic terms. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1969. 607 p.

2. Belyayeva E. I. Functional-semantic fields of modality in English and Russian. Voronezh: Voronezh University Press, 1985. 180 p.

3. Zainullin M. V. Modality as a functional-semantic category. Saratov: Saratov University Press, 1986. 123 p.

4. Kobyzeva S. V. On the essence and typology of modality // Problems of teaching foreign languages: methodology, linguistics, psychology: materials of the international scientific and practical conference on the problems of language communication (Ufa, June 25-26, 2008). Ufa: USATU, 2008. P. 177–181.

5. Kobyzeva S. V. Realization of modality in the advertising text (on the material of modern English language): the Author's abstract of thesis. ... Candidate of Philology. Ufa, 2012. 25 p.

6. Linguistic Encyclopedic Dictionary. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1990. 685 p.

7. Petrov N. E. On the content and scope of the language modality. Novosibirsk: Publishing house "Science", Siberian Branch, 1982. 161 p.

8. Peshkovsky A. M. Russian syntax in scientific coverage. Ed. 6th. M.: Educational Pedagogical Publishing House, 1938. 457 p.

9. Plungyan V. A. General morphology: Introduction to the problems. Moscow: Editorial URSS, 2000. 384 p.

10. Romanova T. V. Modality as a text-forming category in the modern memoir literature / ed. G. N. Akimova. St. Petersburg: St. Petersburg University Press, 2003. 296 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авенданьо Боланьос Джонатан Эсмитт – ассистент кафедры культурологии, Университет Дел Валье (г. Кали, Колумбия)

Атта-Коффи Куами Альберик – студент, кафедра второго иностранного языка, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород, Россия)

Бабалян Наринэ Норайровна – старший преподаватель кафедры международной коммуникации факультета мировой политики, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (г. Москва, Россия)

Белкина Елена Павловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина (г. Сыктывкар, Россия)

Вишнякова Елена Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск, Россия)

Горбунова Дарья Владимировна – преподаватель кафедры иностранных языков, Казанский государственный медицинский университет (г. Казань, Россия)

Городецкая Юлия Александровна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков, Московский гуманитарно-экономический университет (г. Москва, Россия)

Григорьева Анастасия Сергеевна – студентка (науч. рук. – к. ф. н., доц. С. В. Кобызева), Башкирский государственный университет (г. Уфа, Россия)

Грудева Елена Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Ставропольский государственный аграрный университет (г. Ставрополь, Россия)

Губанов Сергей Анатольевич – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры германских языков, Международный институт рынка (Университет «МИР») (г. Самара, Россия)

Дудкина Лариса Николаевна – преподаватель кафедры английской филологии, Воронежский государственный университет (г. Воронеж, Россия)

Ефимова Евгения Викторовна – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры иностранного языка и культуры речи, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации (г. Нижний Новгород, Россия)

Жилина Юлия Сергеевна – старший преподаватель кафедры лингвистики и перевода, Вятский государственный университет (г. Киров, Россия)

Зимин Станислав Викторович – кандидат филологических наук, доцент, институт иностранных языков, Московский педагогический государственный университет (г. Москва, Россия)

Зуева Елена Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры второго иностранного языка, Белгородский национальный исследовательский университет (г. Белгород, Россия)

Исаева Маргарита Михайловна – магистр лингвистики, преподаватель английского языка, аспирант (науч. рук. – д. пед. н., проф. Н. Ф. Михеева), Российский университет дружбы народов (г. Москва, Россия)

Исламова Алия Ильдаровна – студентка (науч. рук. – к. ф. н., доц. С. В. Кобызева), Башкирский государственный университет (г. Уфа, Россия)

Кузнецова Светлана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», Пензенский государственный университет (г. Пенза, Россия)

Лукомская Евгения Львовна – старший преподаватель кафедры международной коммуникации факультета мировой политики, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (г. Москва, Россия)

Мазняк Мария Михайловна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры романской филологии, Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург, Россия)

Макарова Ольга Юрьевна – доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков, Казанский государственный медицинский университет (г. Казань, Россия)

Неруш Антон Александрович – студент 4 курса направления подготовки «Социальная работа», Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского (г. Саратов, Россия)

Неруш Татьяна Григорьевна – Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры управления персоналом и психологии, Саратовский социально-

экономический институт (филиал) Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова (г. Саратов, Россия)

Новикова Екатерина Андреевна – ассистент кафедры второго иностранного языка, Белгородский национальный исследовательский университет (г. Белгород, Россия)

Овчинникова Наталья Игоревна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии, Воронежский государственный университет (г. Воронеж, Россия)

Пчелина Татьяна Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры фонетики и лексики английского языка, Московский педагогический государственный университет (г. Москва, Россия)

Рахматулаева Татьяна Гамзатовна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры французского языка, Северо-Осетинский государственный университет (г. Владикавказ, Россия)

Садовников Сергей Аркадьевич – кандидат филологических наук, преподаватель, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации (г. Нижний Новгород, Россия)

Степутенко Галина Алексеевна – доцент кафедры романской филологии, Российский государственный гуманитарный университет (г. Москва, Россия)

Хомкова Людмила Ростиславовна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романо-германской филологии, Иркутский государственный университет (г. Иркутск, Россия)

Чвалун Роза Владимировна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ставропольский государственный аграрный университет (г. Ставрополь, Россия)

Шепелева Евгения Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки», Пензенский государственный университет (г. Пенза, Россия)

**На пересечении языков и культур.
Актуальные вопросы гуманитарного знания**

Научно-методический журнал

№ 2(11) 2018

Ответственный редактор – *канд. филол. наук О. В. Редькина*

Компьютерная верстка *Е. А. Смирновой*

Подписано в печать 22.08.2018 г.

Формат 60×84/16.

Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 8,7.

ISSN 2413-6018

