

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI века

*Материалы XV Международной
научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых*

Красноярск, 2014 г.

Электронное издание

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева»

**Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

**Материалы научно-практической конференции
Секция «Иностранные языки»**

Красноярск, 18 апреля – 27 мая 2014 г.

Электронное издание

Красноярск
2014

ББК 74.00
М 754

Редакционная коллегия:

О.С. Богданова

Н.В. Колесова

А.В. Смирнова

И.А. Озолина (отв. за выпуск)

М 754 Молодежь и наука XXI века: XV Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых: материалы научно-практической конференции. Секция «Иностранные языки». Красноярск, 18 апреля – 27 мая 2014 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. И.А. Озолина; ред. кол.; – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-751-1

ББК 74.00

ISBN 978-5-85981-751-1

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ОТДЕЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ

<i>Н.С. Адьшикин.</i> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «FASHION» В СОВРЕМЕННЫХ БРИТАНСКИХ ЖУРНАЛАХ МОДЫ	5
<i>П.П. Антитина.</i> АНАЛИЗ СИНОНИМИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ М.М. ЗОЩЕНКО)	6
<i>А.А. Веккесер.</i> СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕЙЗАЖНЫХ ОПИСАНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ.....	8
<i>Д.Д. Заторожец.</i> ИСКУССТВЕННЫЕ ЯЗЫКИ (НА МАТЕРИАЛЕ КЛИНГОНСКОГО).....	11
<i>Л.Р. Капорская.</i> ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НОМИНАЦИЙ АНГЛИЙСКИХ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В РОМАНЕ ИРВИНА УЭЛША «TRAINSPOTTING».....	14
<i>М.В. Корытникова.</i> ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МАЛОФОРМАТНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ НА МАТЕРИАЛЕ ЭССЕ К ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ФИЛЬМАМ	16
<i>Д.С. Максимова.</i> КОММУНИКАТИВНЫЕ ФУНКЦИИ МЕЖДОМЕТИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	18
<i>Е.С. Наумова.</i> КАЛАМБУР В АНГЛИЙСКИХ АНЕКДОТАХ.....	20
<i>А.Н. Стаброва.</i> ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАГОЛОВКОВ ФРАНЦУЗСКИХ ГАЗЕТ.....	22
<i>А.В. Суклемова.</i> КОНЦЕПТОСФЕРА ПРОИЗВЕДЕНИЯ К.С. ЛЬЮИСА «ХРОНИКИ НАРНИИ»	25
<i>П.В. Харченко.</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВОЙ ЕДИНИЦЫ ТИПА «WHY-DIDN'T-YOU-TELL-ME» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	28

РАЗДЕЛ 2. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

<i>А.А. Антонова.</i> РАБОТА С МЕТАПРЕДМЕТНЫМИ ТЕРМИНАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ.....	31
<i>П.В. Кобер.</i> МОТИВАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	33
<i>А.С. Никитина.</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ФГОС 2 ПОКОЛЕНИЯ.....	35

<i>П.А. Дьякова.</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАЦИОНАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ.....	38
<i>Г.В. Комова.</i> КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ СЛОВОУПОТРЕБЛЕНИЮ.....	41
<i>А.А. Лазурейкис.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ КОНЦЕПЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	45
<i>А.В. Максимова.</i> ПОЗНАНИЕ УЧАЩИМИСЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА ЧЕРЕЗ АСИММЕТРИЮ КУЛЬТУР И ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМ.....	49
<i>К.А. Мунгалова.</i> К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	55
<i>Н.С. Селиверстова.</i> К ВОПРОСУ ОБ ОСВОЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ: ОТ РОЖДЕНИЯ ДО СЕМИ ЛЕТ (БИЛИНГВАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ).....	57
<i>Н.В. Трутнева.</i> ВЕБ-КВЕСТ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ АВТОНОМНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	60

Раздел 1.

ОТДЕЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «FASHION» В СОВРЕМЕННЫХ БРИТАНСКИХ ЖУРНАЛАХ МОДЫ

Н.С. Адышкина

*Научный руководитель кандидат филологических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

Н.В. Колесова

Мода сопровождает нас ежедневно на протяжении всей жизни. Очень часто мы не обращаем внимания на такой обыденный феномен, как влияние моды на нашу жизнь. Однако мода является неотъемлемой частью человеческой жизни. Она может быть и формой проявления культуры, отражение действительности, манеры поведения, выражение собственного Я. Также феномен моды имеет широкое отражение в языке.

Актуальность исследования обусловлена тем, что всестороннее изучение слова как основной единицы языковой системы является важной задачей современной лингвистики. Большую роль в решении этой задачи играет семантическая теория поля, которая продолжает оставаться одним из актуальных направлений современной лингвистики.

Целью исследования является рассмотрение и анализ лексико-семантического поля «Fashion» на материале англо-английских словарей и британских журналах моды.

Семантическое поле в современной лингвистике рассматривается как совокупность языковых единиц, объединенных каким-то общим (интегральным) семантическим признаком. Первоначально в роли таких лексических единиц рассматривали единицы лексического уровня – слова; позже в лингвистических трудах появились описания семантических полей, включающих также словосочетания и предложения [Васильев, 1971, с. 39].

В данном исследовании мы рассмотрели лексико-семантическое поле «Fashion», выявили ядро, центр, ближнюю и дальнюю периферии данного поля.

Лексико-семантическое поле «Fashion» представляет собой ядерную структуру большого количества лексических единиц, связанных системными отношениями, и характеризующихся семантической общностью. В исследуемом поле ядром является лексема *fashion*: «The “first **fashion** magazine” began publication in France in 1672» [Fashion conspiracy: A Remarkable Journey Through the Empires of Fashion. Nicholas Coleridge, 1989].

Центр данного поля состоит из единиц, имеющих интегральное, общее с ядром. Ими являются слова с корнем *fashion*, такие как: *eco-fashion*, *refashion*, *fashionability*, *fashionable*, *fashionableness*, *fashionably*, *fashioner*, *ultra-fashionable* и так далее (всего 10 лексических единиц): «It is very **fashionable** for good-looking ladies to say how hard it is to be beautiful» [Annazbell (London, United Kingdom)].

К ближней периферии ЛСП «Fashion» мы относим следующие языковые единицы, объединённые в три микрополя:

1. Clothes (39 лексических единиц): *underpants*, *beret*, *lingerie*, *swimming trunks*, *jogging suit*, *blouse*, *waistcoat*, *and overcoat* и т. д.:

«Dotted cotton **blouse** in flared style with a decorative bow on the front» [British MODE Magazine (United Kingdom)].

«An **overcoat** is a type of long coat intended to be worn as the outermost garment, which usually extends below the knee» [British MODE Magazine(United Kingdom)].

2. Accessories (25 лексических единиц): handkerchief, jewellery, ring, umbrella и т. д.: «Bracelet – a piece of **jewellery** that you wear around your wrist».

«**Handkerchief** – a piece of cloth that you use for drying your nose or eyes».

3. Footwear (20 лексических единиц): boots, shoes, slippers, sneakers, trainers, moccasins и т. д.:

«**Moccasins** has become one of the most popular moccasin styles around because of its unique comfort and simply chic design. » [Glamour (United Kingdom)]

«**Flip-Flops** – open summer shoes, usually made of rubber, with a V-shaped band across the front to hold your feet» [Glamour (United Kingdom)].

Дальняя периферия лексико-семантического поля «Fashion»

Дальнюю периферию лексико-семантического поля «Fashion» можно представить в виде синонимичных, антонимичных рядов, идиоматических выражений и устойчивых словосочетаний, а также высказываний, включающих лексему fashion:

«**Fashion** is architecture: it is a matter of proportions» (Gabrielle known as Coco Chanel) – «**Мода – это архитектура: она вся зависит от пропорций**».

«Fine cloth is never out of **fashion**» (*Thomas Fuller*) – «*Хорошая вещь никогда не выйдет из моды*».

Кроме того, для полноценного комплексного описания лексико-семантического поля «Fashion» возможно включить в его состав лексику, передающую:

- расцветку цвета: tartan, checked, spotted, striped, plain;
- материала (ткани): satin, velvet, denim, leather, silk, wool, nylon, plastic, polyester, cotton;
- инструментов, способствующих пошиву: needle, knitting needle, sewing machine, thread, fabric;
- части детали одежды: collar, pocket, lining, button, sleeve и т. д.

Исследование полей составляет огромный пласт в лингвистической науке. На сегодняшний день можно встретить множество определений этому понятию. В нашем исследовании мы определили поле как совокупность языковых единиц, объединенных каким-то общим (интегральным) семантическим признаком.

Существуют дальнейшие перспективы исследования, среди которых можно отметить возможность анализа других лексико-семантических полей, находящихся во взаимодействии с лексико-семантическим полем «Fashion».

Библиографический список

1. Longman Dictionary of Contemporary English, 2001. 590 с.
2. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (British English), 2007. 642 с.
3. Oxford English Dictionary 4.0. 2010. 886 с.
4. Васильев Л.М. Теория семантических полей // Вопросы языкознания. 1971. № 5. С. 37–49.

АНАЛИЗ СИНОНИМИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ М.М. ЗОЩЕНКО)

П.П. Антипина

*Научный руководитель кандидат филологических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

Н.В. Колесова

С детства и до глубокой старости вся жизнь человека неразрывно связана с языком. Богатый и могучий, поистине волшебный русский язык дан человеку во владение. И внимательное отношение к своей и чужой речи, хорошее понимание всех оттенков слова, владение языковой культурой – это задача современного общества.

Любой грамотный человек, в особенности, переводчик, занимающийся художественной ли-

тературой, должен уметь подбирать слова, которые бы наиболее точно и наглядно отражали чувства и эмоции автора произведения, чтобы донести их до читателя. Однако для обозначения одного и того же действия возможно существование нескольких слов, которые будут передавать различные оттенки значения. Чем больше запас синонимов, тем богаче речь пишущего, а значит, и есть больше возможностей вызвать «новое чувство, а в нем и новую мысль». Вот почему изучение синонимов является актуальной проблемой в современной лингвистике.

Целью исследования является анализ и классификация синонимических выражений на основе рассказов М.М. Зощенко «Рассказы Назара Ильича господина Синебрюхова», «Аристократка», «Диктофон», «Нервные люди».

Синонимы – это слова одной части речи, различные по звучанию и написанию, но имеющие похожее лексическое значение.

Выбор нужного синонима проводится из группы слов, объединенных синонимическими отношениями – синонимического ряда. Главное слово синонимического ряда, наиболее точно передающее общее значение, уместное в любом стиле речи – доминанта.

Синонимы возникают потому, что предметы имеют не один, а несколько отличительных признаков и по каждому признаку могут быть названы. Если признаки наименования сходны, то слова могут стать синонимами. Близость значения у синонимов возникает потому, что каждый из синонимов уточняет – какой именно из признаков общего значения имеется в виду. Синонимические богатства языка дают возможность говорящему или пишущему выразить свою мысль более точно и ясно, более ярко и доступно для собеседника или читателя.

Обогащение синонимами русской лексики происходит:

- 1) при заимствовании слов: простой – элементарный;
- 2) при развитии многозначности: бездна, гора, куча, море, туча – синонимы в метафорическом значении «много», появившемся у каждого из слов;
- 3) при словообразовании, в том числе индивидуально авторском.

Всего нами было рассмотрено пять рассказов М.М. Зощенко, из которых методом сплошной выборки были отобраны синонимические единицы, подвергнутые лингвистическому и стилистическому анализу.

В работе были выделены следующие функции синонимов:

1. Уточнение: синонимы позволяют добавить недостающие смыслы, вскрыть в обозначаемом новые стороны: «Ужасно образованный человек, прямо скажу – одаренный качествами» [Зощенко, 1994, с. 55]. В данном случае слово «одаренный» уточняет и придает дополнительный оттенок слову «образованный».

2. Замещение: позволяют избегать повторов одних и тех же слов: «Старик кобенится и финтит, а они так во взор его и смотрят, так перед ним и трепещут, пугаются, что не скажет про деньги» [Зощенко, 1994, с. 38]. Глагол «пугаются» позволяет избежать использования слова «трепещут» второй раз.

4. Противопоставление: подчеркиваются различия между синонимами: «Недавно в нашей коммунальной квартире драка произошла. И не то что драка, а целый бой» [Зощенко, 1994, с. 115].

Слово «бой» здесь противопоставляется слову «драка», так как автор хочет подчеркнуть, что произошло нечто более серьезное, чем обычная драка.

Синонимы, использованные в текстах М. Зощенко, можно подразделить на следующие виды:

1. Абсолютные (полные) синонимы – слова, совпадающие по значению и употреблению: «А то пихать между двух закрытых дверей живого человека как-то досадно и огорчительно» [Зощенко, 1994, с. 81].

В данном случае синонимы «досадно» и «огорчительно» являются полными, так как, исходя из контекста, нельзя выявить различия между этими словами.

3. Контекстуальные синонимы – слова, которые вступают в синонимические отношения только в определенном контексте: «Принял я и тюрьму, и ужас смертный, и всякую гнусь...» [Зощенко, 1994, с. 38].

Сами по себе эти слова не являются синонимами, однако для героев рассказа они имеют близкое значение. То есть в данном контексте эти слова можно назвать синонимами.

«А я этаким гусем, этаким буржуем нерезанным вьюсь вокруг ее и предлагаю...» [Зошенко, 1994, с. 27].

В данном случае контекстуальными синонимами являются «гусь» и «буржуй нерезанный», автор употребляет их для уничижительной характеристики, для выражения отношения героя к данному слою населения.

4. Семантические (идеографические) синонимы – синонимы, различающиеся оттенками значения: «Шум у них поднялся, грохот, треск». [Зошенко, 1994, с. 115].

Все эти слова означают «громкий звук», но различаются оттенками значения. «Шум» – более общее слово, грохот может быть от падения чего-то тяжелого, а треск – если сломать что-то деревянное.

В результате анализа примеров употребления синонимов, отобранных из юмористических рассказов М. Зошенко, мы пришли к выводу, что автор употребляет синонимы для передачи особенностей речи персонажей, для создания избыточности в речи, что дает комический эффект, а также для придания тексту красочности и выразительности.

В данной работе мы выявили несколько синонимических рядов, классифицировали синонимы и обнаружили различия в оттенках значения и стилях употребления.

Библиографический список

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. М.: Рус. яз., 2001. 568 с.
2. Ефимов А.И. Стилистика художественной речи. Изд-во Московского университета, 1957. С. 54–72.
3. Зошенко М.М. Рассказы Назара Ильича господина Синебрюхова // Собрание сочинений: в 3 т. М., 1994. Т. 1. С. 27–115.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕЙЗАЖНЫХ ОПИСАНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

А.А. Веккесер

*Научный руководитель кандидат филологических наук,
доцент КГПУ им.В.П. Астафьева*

Т.П. Бабак

Пейзаж в художественном тексте является весьма важной составной частью. На данный момент существует множество определений пейзажа. В словаре лингвистических терминов Е.Л. Аксеновой пейзаж трактуется как «изображение картин природы, выполняющее в художественном произведении различные функции в зависимости от стиля и метода писателя» [Аксенова, 2010, с. 265]. Л.М. Крупчанов считает, что пейзаж – это «один из содержательных и композиционных компонентов художественного произведения, выполняющий многие функции в зависимости от стиля автора, литературного направления, метода писателя, а также от рода и жанра произведения» [Крупчанов, 2005, с. 233]. Таким образом, пейзажное описание – это стилистический компонент текста, который осуществляет воздействие на читателя и выполняет в художественном произведении различные функции в зависимости от стиля автора, идейного замысла произведения.

Вопросы классификации пейзажа ставились во многих работах. В зависимости от того, что в художественном образе природы является главным, пейзаж может быть пейзажем-жанром, пейзажем эпическим, драматическим, лирико-психологическим, социально направленным, историческим, национальным и философским. Е.Н. Себина разграничивает описания природы по месту (морской, лесной, горный, урбанистический пейзажи и т. д.), по жанру (фантастический, исторический, утопический и т. д.) [Себина, 2000, с. 227]. И.В. Родионова выделяет следующие типы словесно-художественного пейзажа: контурный (основан на краткой, нераспространенной обрисовке природы), компактно-дескриптивный (однократное подробное опи-

сание природы), дисперсивно-штриховой (представлен в виде нескольких отдельных пейзажных штрихов) [Родионова, 2003, с. 10].

Как показал обзор литературы, типология пейзажей многочисленна и разнообразна, в основе лежат разные признаки. Пейзаж различен по своему смысловому содержанию, что ведет к различию его функций в художественном тексте. Мнения филологов, изучающих пейзаж в литературе, сходятся на том, что общей функцией пейзажа является обозначение места действия, обозначение места и времени действия, создание фона сюжетных событий. Ещё одна функция, которую приобретает в тексте пейзажное описание – психологическая, которая является самой частотной. Определенные состояния природы соотносятся с теми или иными человеческими чувствами [Есин, 2000, с. 81].

Природоописание в художественном произведении может предвещать события, которые произойдут позже, то есть пейзаж может служить средством развития действия [Кухаренко, 2005, с. 139]. Как отмечает Е.Н. Себина, пейзаж в литературном произведении редко бывает пейзажем вообще: обычно он выражает национальное своеобразие. В некоторых произведениях – чаще всего в произведениях с философской проблематикой – через образы природы, через отношение к ней нередко выражается основная идея произведения [Себина, 2000, с. 233; 234].

Лингвисты отмечают также текстообразующую функцию пейзажа. Через описания природы автор апеллирует к воображению читателя, настраивает его на нужную эмоциональную волну, вызывает в нем определенные чувства и эмоции, таким образом, апеллятивную функцию пейзажного описания можно выделить как одну из самых важных. Образы природы всегда осознавались как объекты эстетического отношения, в искусстве они рассматривались как средство раскрытия содержания и объема эстетических ценностей: прекрасного, возвышенного, величественного. Таким образом, пейзажу присуща эстетическая функция. Но чаще всего пейзажное описание в художественном произведении выполняет одновременно несколько функций.

Описание пейзажа передается посредством разнообразных стилистических приемов как лексических, так и синтаксических; преобладающими являются лексические средства образительности. Прежде всего, наиболее распространен эпитет. Эпитет всегда субъективен, он имеет эмоциональное значение или эмоциональную окраску [Мельников-Давыдов, 2004, с. 19]. Широко используются художественное сравнение, метафора, которая является процессом работы личности с внутренним текстом и языком [Блэр, 2012, с. 153], олицетворение и метонимия, в основе которой лежит переименовывание по смежности понятий, в отличие от метафоры, в основе которой – переименовывание по сходству [Ахманова, 2007, с. 436]. Таким образом, стилистические средства находятся в теснейшей связи с особенностями содержания и идеей текста. Основная задача лингвостилистического анализа текста заключается в изучении языковых средств. Это касается и пейзажа.

В практической части исследование базировалось на романе Э. Бронте «Грозовой перевал» (*Wuthering Heights*), в котором пейзаж играет одну из ключевых ролей. Драматическое напряжение характерно не только для сюжета в целом, но и для картины природы, выступающей соучастницей и предвестницей событий, помогающей проникнуть во внутренний мир главных героев, их глубинных переживаний.

Самым употребительным лингвостилистическим средством в природоописании является эпитет. Благодаря эпитетам определенные состояния природы соотносятся с теми или иными человеческими чувствами, пейзаж помогает создать волнующую, эмоциональную атмосферу: «A sorrowful sight I saw: dark night coming prematurely, and sky and hills mingled in one bitter whirl of wind and suffocating snow» [Bronte, 2005, с. 12]. Эмоциональность воздействия достигается посредством использования эпитетов «sorrowful», «dark», «bitter», «suffocating», также посредством обратного эпитета «whirl of wind». Пейзаж отличает суровость тона, мрачный колорит. В данном случае пейзаж выступает средством достижения эмоционального воздействия на читателя. Психологическая функция пейзажа находит свое выражение в избытке эмотивной лексики, символизации. Когда мистер Эрншо умирает, казалось бы, тихо и спокойно, при-

рода негодует по поводу этого трагического события, сокрушаясь и скорбя об его уходе: «He died quietly in his chair one October evening, seated by the fire-side. A high wind blustered round the house, and roared in the chimney: it sounded wild and stormy» [Bronte, 2005; с. 19]. Эпитеты «wild» и «stormy» описывают бурную реакцию природы на его смерть. Удивительная способность писателя выражать эмоции, психологическое состояние души через пейзаж также прослеживается и в следующем примере, где главенствующую роль играют эпитеты: «A charming introduction to a hermit's life! Four weeks' torture, tossing, and sickness! Oh, these bleak winds and bitter northern skies, and impassable roads» [Bronte, 2005, с. 24]. Временами природа созвучна мирному течению жизни героев: «On a mellow evening in September, I was coming from the garden with a heavy basket of apples... It had got dusk, and the moon looked over the high wall of the court, causing undefined shadows to lurk in the corners of the numerous projecting portions of the building. I set my burden on the house-steps... and drew in a few more breaths of the soft, sweet air...» [Bronte, 2005, с. 38]. Эпитеты «mellow», «soft», «sweet», олицетворение «moon looked over the high wall of the court» и «causing undefined shadows to lurk in the corners», помогают читателю ощутить умиротворенную обстановку жизни героев.

Особое внимание привлекает мастерство Э. Бронте в изображении стихий – могущественных сил природы. Это изображение максимально конкретное: читатель будто ощущает запахи Грозового перевала, силу ветра, который завывает в зарослях вереска. Образы природы осознаются как объекты эстетические. Описывая жилище мистера Хитклифа, Э. Бронте действует целую палитру лингвостилистических средств: благодаря метафорам, художественным сравнениям, эпитетам природа оживает: «Wuthering Heights is the name of Mr. Heathcliff's dwelling. 'Wuthering' being a significant provincial adjective, descriptive of the atmospheric tumult to which its station is exposed in stormy weather. Pure, bracing ventilation they must have up there at all times, indeed one may guess the power of the north wind blowing over the edge, by the excessive slant of a few stunted firs at the end of the house; and by a range of gaunt thorns all stretching their limbs one way, as if craving alms of the sun» [Bronte, 2005, с. 3].

В самом описании Бронте указывает на то, что название жилища Хитклифа не случайно именуется «Грозовой перевал». Эпитет «грозовой» указывает не только на атмосферные явления, от ярости которых дом не защищен, но и на грубый «грозовой» характер Хитклифа. Наличие лингвостилистических категорий, таких как метафора, художественное сравнение, эпитеты придают насыщенность описанию, романтическую яркость пейзажу, помогают читателю воссоздать образ пейзажа и провести параллели с образом Хитклифа.

Следующее описание природы представляет традиционный романтический пейзажно-настроение, где подчеркивается гармоническое слияние человека с природой, через восприятие природы раскрывается внутренний мир романтического героя: «... she rewarded him with such a summer of sweetness and affection in return as made the house a paradise for several days; both master and servants profiting from the perpetual sunshine» [Bronte, 2005, с. 41]. Находясь в состоянии физической и душевной гармонии, Кэти охвачена счастьем, вновь увидев свою любовь.

На основании теоретических положений исследования был проведен анализ пейзажных описаний, функционирующих в произведении Бронте, в результате которого были выявлены особенности языка пейзажных описаний. Пейзажные описания насыщены эмоциональностью, достигаемой за счет использования лингвостилистических средств. Природописание играет стилеобразующую роль в основном при помощи таких лингвостилистических фигур, как эпитет, метафора, сравнение, олицетворение.

Пейзажные описания в романе Э. Бронте принимают важное участие в формировании композиционно-художественного целого. Пейзаж выражает национальное своеобразие, становится национальным образом. Аппелятивная функция пейзажа связана с апеллированием к воображению читателя через описания природы.

Психологическая функция словесно-художественного пейзажа в романе «Грозовой перевал» является главенствующей и находит свое выражение в избытке эмотивной лексики. Пейзаж выступает как форма косвенного психологического изображения, когда внутреннее, ду-

шевное состояние героев передается окружающей их природе, а не через прямое описание. Природа для Э. Бронте как для писателя-романтика – одно из ключевых понятий, и она внесла свой вклад в развитие национального словесно-художественного пейзажа.

Библиографический список

1. Аксенова Е.Л. Словарь лингвистических и литературоведческих терминов. М.: Сов. энциклопедия, 2010. 613 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энциклопедия, 2007. 608 с.
3. Блэр М. Функция метафоры. М.: Наука, 2012. 172 с.
4. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М.: Флинта: Наука, 2000. 247 с.
5. Крупчанов Л.М. Пейзаж / Введение в литературоведение: учебник. Н.Л. Вершинина, Е.В. Волкова, А.А. Илюшин и др. / под общ. ред. Л.М. Крупчанова. М.: Оникс, 2005. 416 с.
6. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. М.: Высшая школа, 2005. 192 с.
7. Мелиников-Давыдов П.И. Лингвостилистический анализ художественного текста. Борисоглебск, 2004. 201 с.
8. Родионова И.В. Портрет в строе текста современного английского рассказа: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2003. 20 с.
9. Себина Е.И. Пейзаж / Введение в литературоведение. Литературное произведение: Основные понятия и термины: учеб. пособие / Л.В. Чернец, В.Е. Хализев, С.Н. Бройтман и др. / под ред. Л.В. Чернец. М.: Высшая школа, 2000. С. 228–240.
10. Bronte Emily *Wuthering Heights*. L.: Penguin, 2005. 280 с.

ИСКУССТВЕННЫЕ ЯЗЫКИ (НА МАТЕРИАЛЕ КЛИНГОНСКОГО)

Д.Д. Запорожец

*Научный руководитель кандидат филологических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

Н.В. Колесова

Целью нашей научной работы было рассмотреть искусственный язык, выявить его сходства с естественными языками и отличия от них, изучить фонетическое, грамматическое, лексическое и синтаксическое строение языка.

Искусственный язык – это знаковая система, создаваемая для использования в тех областях, где применение естественного языка неэффективно или невозможно. В современной лингвистике к искусственным языкам относятся:

- 1) литературные языки, представляющие собой синтез существующих диалектов (например, лансмол);
- 2) профессиональные и тайные языки.

Клингонский язык, который мы выбрали в качестве материала для исследования, относится к группе артистических или эстетических искусственных языков. В отличие от многих языков, созданных для кинематографа, данный язык имеет детально разработанную грамматику, синтаксис и словарь, а также регулирующую организацию – Институт клингонского языка, публикующий переводы классических литературных произведений на клингонский язык и научный журнал, развивающий язык.

Вымышленные миры и искусственно созданные персонажи нуждаются в собственных языках. Это более достоверно погружает читателя / зрителя / пользователя в альтернативную реальность.

Клингонский язык был разработан для нужд телесериала «Звездный путь» в качестве родного языка для одной из рас, представленных в сериале. Так же как естественные языки, которые формировались вместе с историческим развитием различных наций, будь то немецкий или русский, данный искусственный язык должен был отразить культурные и физиологические особенности носителей языка.

Клингонцы как раса изначально были фантастической вариацией на тему азиатских кочевников, номадов, но затем разработчики сериала решили отойти от человекоподобия. В сериале клингоны – это гуманоиды с костяными наростами на лбу и на ногах. У них есть дополнитель-

ные легкие, желудки, клапаны в сердце и 28 очень крепких ребер. Они воины, ничего не боятся и согласно легенде убили богов, которые их создали. В общем, анатомия персонажей заточена под их воинственный характер, который двигает интригу сюжета.

Но не только анатомия, а и клингонский язык столь же силен, точен и самобытен, как и его носители.

Следует чуть подробнее рассказать о создателе языка. Марк Окранд – американский лингвист, известен как создатель языков для народов фантастических миров кинематографа США (клингонский, вулканский и атлантский языки). До вхождения в кинематограф Марк Окранд занимался языками индейцев Северной Америки, а также преподавал лингвистические дисциплины в Калифорнийском университете.

По крайней мере три языка, изобретённые Марком Окрандом, пользуются признанием поклонников, есть изучающие их и пользующиеся ими люди преимущественно в США. Образ Марка Окранда увековечен в образе юного учёного Майло в анимационном фильме «Атлантида: Затерянный мир».

При создании клингонского языка Марк Окранд свободно объединил звуки и фразы, уже использованные в сериале, с элементами знакомых ему по университету языков индейцев Северной Америки и санскрита, для создания подчёркнуто «чуждого» звучания, все правила артикуляции которого, как и грамматические правила, и лексическую составляющую языка он отразил в своем учебнике клингонского.

Если говорить о фонетике языка подробнее, можно сказать, что в целом она имеет созвучие с привычными нам европейскими языками. Однако имеются фонемы, аналогов которым не имеется в современных языках.

К примеру, характерный для клингонского языка звук «**tlh**», странно звучащий для незнакомых с индейскими языками людей, был взят Марком Окрандом из индейских языков, в которых этот звук обычен и транскрибируется как *tl*, *tʰ* или *ʎ* (это глухая альвеолярная аффриката с латеральным окончанием); этот звук есть на конце названия языка ацтеков науатль. А вот звук **H** звучит как *Vach* в немецком. Звук **ng** имеет транскрипцию [ŋ], а на русском звучит как **нг**. **Q** [qχ] звучит как **кх**.

Сам автор языка упоминает в созданном им учебнике, что не клингонцу тяжело будет овладеть речью, и единственный способ говорить на клингонском правильно – это постоянное общение с дружественной группой носителей языка.

Но общение с клингонцами, помимо того, что это инопланетная раса с довольно интересным по звучанию языком, будет довольно непривычным. Так как клингонцы довольно воинственная раса, их речь отличается предельной прямоотой. В лексике данного народа отсутствуют привычные нам выражения – «Хорошая погода», «Как ваши дела?», а также различные слова, обозначающие приветствие. Два знакомых друг с другом клингонца при встрече сразу перейдут к теме встречи, задавая вопрос – «Что тебе нужно?».

Также автор упоминает, что клингонцы могут специально переходить на родной язык, чтобы «чужаки» не понимали, о чем идет речь, если им заведомо известно, что представители другой расы не знакомы с языком. Однако все клингонцы, стоящие на высоких ступенях в классовой иерархии, знают земной язык и могут переходить на него, для того, чтобы представители родной расы, находящиеся ниже по статусу, не смогли понять, о чем идет речь. А вместо заимствования иностранной лексики они предпочитают объяснять все своими родными.

Как у воинственной нации, у клингонов есть обширный ряд слов, которые передают агрессию, обозначают наименования видов оружия, и большое количество лексики, которая обозначает честь и достоинство. При смене власти может фактически полностью поменяться понятийный аппарат, так как у клингонского много диалектов, а при смене власти народ принимает за официальный вариант языка тот диалект, на котором говорит нынешний правитель.

Вопрос грамматики автор поставил очень интересным образом и сам объяснил структуру как – «*There are three basic parts of speech in Klingon: <noun>, <verb>, and <everything else>.*» (Три части речи в клингонском: существительное, глагол и все остальное.)

А если быть точнее, то в состав клингонского языка входят существительные, которые бывают простыми и составными, и формирующиеся по нескольким различным правилам и различ-

ными способами. Также в состав языка входят глаголы, через которые выражается не только действие при помощи суффиксов и приставок, но и то, кто его совершил и над кем / чем.

Примеры спряжения глаголов:

Спать

1. {jIQong} < Я сплю
2. {bIQong} < Ты спишь
3. {Qong} < Он(а) / они спят
4. {maQong} < Мы спим
5. {SuQong} < Вы спите

Видеть

1. {qalegh} < Я вижу тебя
2. {cholegh} < Ты видишь меня
3. {vIlegh} < Я вижу его / её / их / оно
4. {mulegh} < Он(а) / оно видит меня. Они видят меня
5. {Salegh} < Я вижу вас
6. {tulegh} < Вы видите меня

и др.

Повелительное наклонение глагола также выражается при помощи приставки:

{yIQong} < Спи!

{peQong} < Спите!

Имен прилагательных в клингонском нет. Их роль выполняют глаголы, выражающие состояние и качество, и ставятся сразу с существительным, к которому относятся.

Но имеются местоимения, которые присоединяются к глаголу как приставка для образования нужной грамматической формы.

Окрандом также составлена полноценная система счета и числительных.

- | | |
|----------|-------------|
| 1 {wa'} | 6 {jav} |
| 2 {cha'} | 7 {Soch} |
| 3 {wej} | 8 {chorgh} |
| 4 {loS} | 9 {Hut} |
| 5 {vagh} | 10 {wa'maH} |

Обычно синтаксис предложения на клингонском языке представляет собой конструкцию типа – *Объект* > *глагол* > *субъект*.

Например: {puq legh yaS} < Офицер видит ребенка

{yaS legh puq} < Ребенок видит офицера

Но возможно построение и более сложных предложений, однако модели для их составления автор не упомянул в своем учебнике, ссылаясь на то, что «Словарь...» – это лишь краткий сборник информации о клингонском языке.

Также для сериала и после него было разработано несколько систем клингонской письменности на основе дизайна артефактов клингонов и черт тибетского письма, выбранного за преобладание острых углов. Все они были буквенными, как правило, последовательно заменяющими буквы английской латиницы (включая диграфы для th и т. п.). Однако пользователи языка в настоящее время преимущественно используют английскую латиницу.

Из данного исследования можно сделать вывод, что хорошо проработанный искусственный язык может не только быть инструментом для создания творческого и эстетического удовольствия и более полноценного погружения в атмосферу произведения, но и существовать за рамками собственно произведения. Сериал «Стар Трек» закончился еще в 1969 году, а известность клингонского языка все не сходит на нет. Подобные искусственные языки не менее интересны, чем те, которые создаются для практических целей.

Библиографический список

1. Mark Orkand. The Klingon Dictionary. Second edition. Published: New York: Pocket Books, Simon & Schuster Inc. Retrieved 2002-01-16. 214 p.
2. Институт Клингонского языка. URL: <http://www.kli.org>, <http://www.ncicap.org/OkrandPR.asp>

ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НОМИНАЦИЙ АНГЛИЙСКИХ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В РОМАНЕ ИРВИНА УЭЛША «TRAINSPOTTING»

Л.Р. Капорская

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

А.В. Смирнова

С проблемой наркомании мир столкнулся в начале XIX в., когда с Востока в Европу стали поставлять гашиш и опиум. Мировое значение наркомании приобрела в прошлом веке после «молодежной революции» 60-х гг., когда масштабы наркомании в развитых странах за несколько лет увеличились в несколько раз, особенно среди молодежи. Тенденция роста наркомании действовала до 1990-х, когда эпидемия СПИДа и рост популярности здорового образа жизни несколько уменьшили привлекательность наркотиков. В России до периода перестройки процент зарегистрированных наркоманов был очень мал, но с поднятием «железного занавеса» в страну хлынули потоки наркотических средств, и число наркозависимых резко увеличилось начиная с начала 1990-х гг.

Данную проблему в произведениях затрагивает шотландский писатель-постмодернист Ирвин Уэлш, всемирную известность которому принес роман «Trainspotting», опубликованный в 1993 г. в Великобритании и повествующий о жизни молодых наркоманов из рабочего класса Эдинбурга.

В ходе работы с помощью метода сплошной выборки было проанализировано большое число номинаций наркотических средств, семантическое поле которых направлено на оказание эстетического, психологического и эмоционального влияния на адресанта.

Понятие прагматики текста довольно обширно и многозначно, поэтому необходимо выделение обязательных составляющих прагматики. Опираясь на исследование В.Л. Наера, выделяются следующие составляющие прагматики текста:

- 1) прагматика текста как глобальная категория;
- 2) наличие адресанта и адресата;
- 3) прагматическая установка текста (интенция);
- 4) прагматическое содержание;
- 5) программируемый прагматический эффект [Латышев, 2001, с. 180].

Совокупность интенций автора, выраженных при помощи различных языковых средств в авторской и персонажной речи в целях воздействия на читателя и рассчитанных на углубленную интерпретацию читателем данных средств, отражает отношение адресанта к объекту коммуникации, к самому коммуникативному акту и через него к адресату [Почепцов, 1980, с. 18].

Непосредственно в романе «Trainspotting» отношение адресанта к адресату реализуется через имплицитные (метафора: *ma beautiful heroine*; аллюзия: *white dove*) и прямые эксплицитные средства выражения (прилагательные оценочной семантики: *toxic, rubbish, bloody*).

Поскольку текст является сообщением, передаваемым от адресанта к адресату, воспринимая и понимая полученную информацию, последний вступает в прагматические отношения. Адресант и адресат в тексте материально не представлены, первый, однако, творит текст, а адресат же косвенно диктует строение текста и словарь.

Представители разных отраслей знания единодушно признают сегодня, что цель любого текста – один из важнейших его параметров, влияющий на отбор слов, грамматических конструкций и стилистических приемов, служащих в этом тексте оценочными и, шире, воздействующими средствами, и полная лингвистическая характеристика текста не может обойтись без установления его практической установки. Прагматическая целеустановка находится в тесной связи с характером коммуникативного акта, точнее, с двумя из его компонентов, а именно, с отношением автора и читателя [Гаибова, 1986, с. 32–33]. На этом уровне Ирвин Уэлш в своем романе «Trainspotting» формирует взгляд читателя на социальную реальность текста через введе-

ние разговорных названий наркотических средств, заостряя внимание читателя на проблеме наркозависимости. В тексте представлены номинации наркотических средств с положительной коннотацией, однако, употреблены они в сочетании с приёмом иронии, то есть, противоречие коннотации состоит в перемене оценочного компонента с постоянно положительного на ситуативно отрицательный: номинация героина «*ma beautiful heroine*» («моя прекрасная героиня») в ситуации, когда в соседней комнате умирает младенец.

На уровне прагматического содержания наиболее полно реализуется авторская интенция, а следовательно, и сопутствующие ей оценочные, модальные и побудительные намерения адресанта. Отдельные фрагменты текста организуются, прежде всего, потребностью выразить смысл, то есть объединены какой-то семантической общностью. Задача заключается в том, чтобы выявить, какими языковыми средствами выражается эта семантическая общность. В романе решающее значение приобретает словообразовательная стилистика: наиболее активно используется семантическое словообразование (*pill, tablet, capsule, cocktail*), метод усечения слова – (*coke (cocaine), vallies (valium pills), mushies (Halucinogenic mushrooms)*). Встречаются номинации, образованные методом аббревиации (*E (ecstasy), H (heroin)*).

В романе наблюдается преобладание семантически образованных сленгизмов. Наиболее популярен прием метафоры (*hit (heroin), space-cake (ecstasy)*). Часто слово характеризуется негативной семантикой (*shot / выстрел (heroin)*); *blow / удар (heroin)*), а основу метафоры составляют чаще всего семы удара, резкого действия, способного нанести вред человеку. Также популярен приём синекдохи, основанной на генерализации значения: слово «*drug*» (наркотик) используется как название любого наркотического средства. Значительным является число медицинских терминов (*barbiturate, amphetamine, methadone, cyclozine*), что придаёт тексту художественную убедительность.

Восприятие личности автора через формы ее воплощения в тексте – процесс двунаправленный. Он сориентирован на взаимоотношения автора и читателя. Модальность текста – это выражение в тексте отношения автора к сообщаемому, его концепции, точки зрения, позиции, его ценностных ориентаций, сформулированных ради сообщения их читателю.

Эта авторская оценка изображаемого всегда связана с поиском адекватных способов выражения. Способы выражения этого отношения и оценки могут быть различными, избирательными для каждого автора и разновидности текста, они мотивированы и целенаправлены. Общая модальность как выражение отношения автора к сообщаемому заставляет воспринимать текст не как сумму отдельных единиц, а как цельное произведение. Такое восприятие основывается не на рассмотрении качеств отдельных речевых единиц, а на установлении их функций в составе целого. В романе «*Trainspotting*» использованные номинации наркотических средств помогают читателю увидеть результаты наркозависимости, наделяют персонажей романа определенным окружением и социальным статусом и создают основу для развития сюжета.

Прагматический эффект текста обеспечивает уяснение и активное восприятие сообщаемого. Автор Ирвин Уэлш через свое отношение к героям романа (выраженного с помощью определенных номинаций наркотических средств) помогает адресанту сформировать критическое восприятие основной проблемы романа – наркозависимости.

Сам Ирвин Уэлш, непосредственно бывший наркозависимый, отмечает, что многим его романы помогли разобраться в том, что такое наркомания и чем она опасна. За последние десять-двадцать лет в развитых странах процент людей, ознакомленных с проблемой наркозависимости и ее последствиями, увеличилось, и цифры показывают, что количество наркоманов уменьшилось. Именно ознакомление с остальными произведениями данного автора, затрагивающими проблему наркотической и алкогольной наркозависимости, является дальнейшей целью нашего исследования.

Библиографический список

1. Гаибова М.Т. Прагмалингвистический анализ художественного текста. Баку: АГУ, 1986. С. 32–33.
2. Латышев Л.К. Перевод: теория, практика и методы преподавания. М.: Академия, 2001. С. 180.
3. Почепцов Г.Г. Прагматика текста. Калинин, 1980. С. 18.

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МАЛОФОРМАТНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ НА МАТЕРИАЛЕ ЭССЕ К ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ФИЛЬМАМ

М.В. Корытникова

*Научный руководитель кандидат филологических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

Н.В. Колесова

На данный момент понятие текста является одним из наиболее спорных и неоднозначных понятий в лингвистике. Неоднозначность данного термина обуславливает существование различных интерпретаций и подходов к определению текста. Исследователи выделяют наиболее обобщенное определение И.Р. Гальперина, в котором автор рассматривает текст как письменное сообщение, объективированное в виде письменного документа, обладающее завершенностью, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовков) и ряда особых единиц, объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку [Гальперин, 2005, с. 97].

Важную роль в современной лингвистике играет понятие рекламного текста, который можно рассмотреть как любую форму неличного представления и продвижения идей, товаров и услуг, целью которой является оказание воздействия на читателя в направлении изменения или закрепления его отношения к рекламируемому объекту [Ильинский, 2002, с. 67].

Целью данной статьи является анализ фонетических особенностей малоформатных рекламных текстов на материале рекламных эссе к художественным фильмам.

В английском языке, как и во многих других, существуют определенные способы, которые по-особому создают звуковые потоки в речи, использование которых ведет к организации акустических эффектов.

Акустическое восприятие рекламного текста, которое возникает при прочтении – одно из важных составляющих. Правильная звуковая организация и подбор языковых средств, которые создают благозвучие представленного текста, повышают эффективность рекламы, а также привлекают внимание читателей, в то время как сложноорганизованный и перегруженный текст ведет к непониманию и искажению смысла, поэтому анализ таких свойств, как фонетических, является важным феноменом [Картер, 2002, с. 37].

Для подтверждения данного феномена было рассмотрено 90 малоформатных рекламных текстов, из которых было выявлено, какие фонетические явления наиболее часто используются в рекламе. В рекламном малоформатном эссе к художественным фильмам можно выявить такие фонетические явления, как ассонанс и аллитерация. Например:

Les Misérables is the motion-picture adaptation of the beloved global **stage sensation seen** by more than 60 million people in 42 countries and in 21 languages around the globe and still **breaking box-office** records everywhere in its 27th year.

Les Misérables tells **an enthralling story of broken dreams** and unrequited love, passion, sacrifice and redemption – **a timeless testament** to the survival of the human spirit (<http://www.empirecinemas.co.uk/index.php?page=synopsis&filmid=3443>).

В данных случаях аллитерация и ассонанс создают благозвучие, а также добавляют экспрессивность речи, особенно, когда происходит слияние аллитерации и эпитета, как в случае **breaking box-office, a timeless testament**. Самая главная функция аллитерации и ассонанса – привлечь внимание читателя. В данном случае аллитерация придает созвучие контексту, который своим содержанием говорит читателю о том, что этот фильм стоит посмотреть.

Кроме того, данный феномен повторения гласных и согласных встретился и в других рекламных текстах, например из эссе к фильму «Oblivion»: Her arrival triggers a chain of events that forces him to question everything he knows and puts the fate of **humanity in his hands**.

Living in and patrolling **the breathtaking skies from thousands of feet above** (<http://www.empirecinemas.co.uk/index.php?page=synopsis&filmid=3439>).

Данные фонетические приемы усиливают смысловое и звуковое значение, придает фразе еще большую трагичность, поэтичность и в то же время гармонию звучания.

Фонетический прием аллитерации и ассонанса также можно встретить и в рекламном тексте к мультипликационным фильмам, например в «Finding Nemo»: When the two are **unexpectedly separated in the Great Barrier Reef**, Nemo is carried far from his ocean home and deposited in a fish tank in a dentist's office.

A friendly-but-forgetful blue tang fish, Marlin embarks on a dangerous trek and finds himself the unlikely hero of an epic effort to rescue his son (<http://www.empirecinemas.co.uk/index.php?page=synopsis&filmid=3388>).

В рекламных эссе данного плана фонетический прием также используется в слиянии с эпитетом для привлечения внимания читателя не только лексическим способом (*unexpectedly separated*), но и фонетическим.

В результате изучения был получен материал, касающийся фонетических средств рекламного оформления, анализ которого позволил заключить, что довольно частым фонетическим приемом является созвучие. Так же как ассонанс и аллитерация, созвучие окончаний используется для привлечения внимания читателя, а также для стройного звучания текста. Здесь уместно акцентировать внимание на том, что, сделав анализ рекламных эссе к художественным фильмам, такой прием, как созвучие был обнаружен только в небольшой части представленных примеров. Подтверждения использования данного приема можно увидеть в рекламном эссе к фильму «Les Misérables»:

Les Misérables is the **motion-picture adaptation** of the beloved global stage sensation seen by more than 60 million people in 42 countries and in 21 languages around the globe and still breaking box-office records everywhere in its 27th year.

Les Misérables tells an enthralling story of broken dreams and unrequited love, **passion and redemption**.

Так же и в других рекламах к фильмам встречаются примеры данного феномена: with her host and sets out (The Host), suppressed emotions, competing egos, and uncontrollable passions... (A Late Quartet), no feeling quite like swinging (The amazing spider-man), outrageous plan for revenge (the other woman).

Результаты проведенного нами анализа позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования: такой фонетический прием, как ассонанс и аллитерация используется довольно часто в малоформатных рекламных текстах для создания благозвучной речи. В итоге рассмотрения данного вопроса можно сказать, что аллитерация используется авторами чаще, чем ассонанс. Таким образом, можно привести количественную характеристику частоты использования фонетического феномена ассонанс и аллитерация. Всего в 90 текстах был выявлен 231 случай ассонанса и аллитерации, из которых 153 случая приходится на аллитерацию, а оставшиеся 78 являются приемом повторения гласных. Данное количественное расхождение обусловлено тем, что гласных звуков в английском языке намного меньше, чем согласных, поэтому гласным сравнительно труднее выделиться из привычного звукового фона в ощутимые на слух повторы. Ассонанс является довольно редким приемом, что объясняет полученные цифры.

Изучив 90 малоформатных эссе на предмет такого фонетического тропа, как созвучие, было найдено всего 29 примеров, что свидетельствует о непродуктивном использовании созвучия именно в рекламных эссе к художественным фильмам. Благозвучие и положительное акустическое восприятие в большей степени достигаются за счет использования аллитерации и ассонанса.

Данные приемы позволяют привлечь внимание потенциального читателя, так как создают особую атмосферу благозвучия, которая заинтересовывает адресата образностью и яркостью, что побуждает к просмотру фильма. Более того, данные фонетические приемы облегчают про-

чтение рекламного текста, благодаря чему потенциальный зритель дочитает рекламное эссе до конца, что немаловажно для авторов малоформатных эссе, ведь вместе с этим увеличивается шанс заинтересовать покупателя и повысить продажи своего товара.

Библиографический список

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2005. 97 с.
2. Ильинский С.В. Энциклопедический словарь PR и рекламы. Т. 1. М.: Вечер, 2002. 46 с.
3. Картер Г. Эффективная реклама. М.: Флинта, 2002. 37 с.
4. Сердобинцева Е.С. Структура и язык рекламных текстов. М: Флинта-наука, 2005. 38 с.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ФУНКЦИИ МЕЖДОМЕТИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Д.С. Максимова

*Научный руководитель кандидат филологических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

Н.В. Колесова

Коммуникативная деятельность в разных сферах социальной и культурной жизни осуществляется при помощи языка как системы. В качестве основной языковой функции признается коммуникативная функция, в которой междометие как единица языковой системы играет важную роль.

Междометия принадлежат конкретному языку и конкретной культуре, требуют перевода при переходе с одного языка на другой и специального изучения при овладении иностранным языком. В лингвистике принято говорить, что междометия, в отличие от спонтанных выкриков, являются такими же средствами языка, которые человек должен знать заранее, если он хочет ими пользоваться и не попасть впросак при межкультурной коммуникации.

Таким образом, можно поставить проблему: междометия придают эмоциональную окраску высказыванию. В устной речи для большей выразительности используется интонация, и они могут сопровождаться жестами для усиления эмоциональности высказывания. Употребляются ли междометия в письменной речи? Какие употребляются наиболее часто? Существуют ли особенности при переводе междометий?

Данное исследование ставит своей целью раскрытие коммуникативной значимости междометий, представляющих собой знаковые единицы, которые употребляются в речи с какой-то определенной целью и рассчитаны на достижение определенного эффекта.

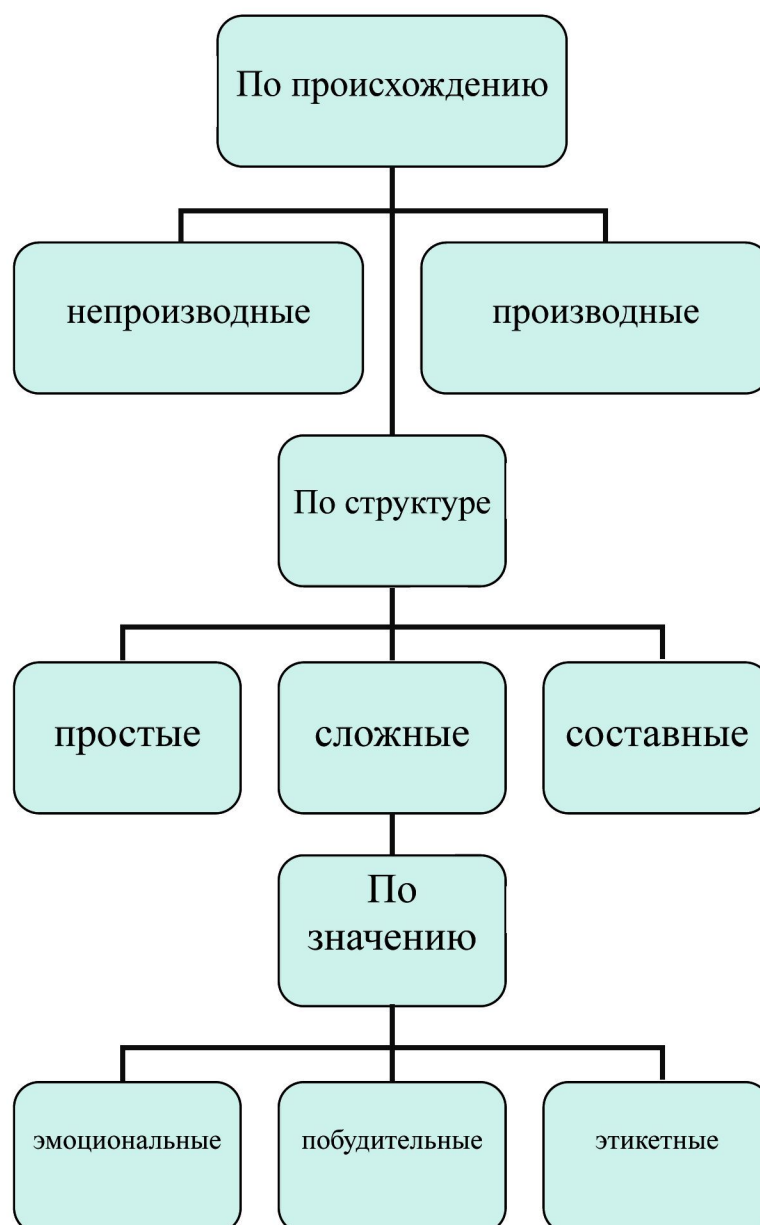
В ходе данного исследования было выявлено, что существуют две точки зрения по данному вопросу. Сторонники первой точки зрения:

- а) признают междометие частью речи;
- б) не делают резкого разграничения между словами, выражающими эмоции, и словами, выражающими мысли, т. е. не отрывают междометия от общей системы частей речи;
- в) ставят вопрос об изучении структуры междометий, их функции в речи, истории их образования [Бабайцева, 1995, с. 123].

Сторонники второй точки зрения:

- а) не считают междометия словами и исключают их из состава частей речи;
- б) не рассматривают междометия как факт членораздельной речи, акт сознательного речевого творчества;
- в) отказываются от изучения структуры междометий, их синтаксических свойств [Разумовская, 2008, с. 308].

Междометия – малоизученный класс слов, который в силу своего промежуточного положения в общей системе речи современного литературного русского языка не получил еще точного определения. Междометия не являются ни знаменательной, ни служебной частью речи. Данная часть речи очень сильно связана с жестами и ее не всегда легко отличить от слов других классов. Междометия могут иметь одно или несколько коммуникативных значений в зависимости от речевой ситуации.



Исследование коммуникативных функций междометий проводилось на материале монологических и диалогических текстовых фрагментов из произведений английских писателей, содержащих в своей структуре междометия (Frank Brennan, Colin Campbell, Tim Vicary и других).

Аналізу были подвергнуты около 20 текстовых фрагментов, содержащих междометия. Кроме того, для исследования привлекались наиболее авторитетные английские словари (<http://www.slideshare.net/UngoogableH/ss-6632606>).

В ходе данного исследования подтвердилось, что междометия Oh, Wow, Well, Yeah, Hey, Hello, Er, Um, Ah наиболее часто встречаются в художественной литературе. Самым популярным является междометие Oh. Анализ показал, что междометия в текстах английской художественной литературы обладают ярко выраженной многозначностью. К примеру, междометие «Oh, you finally came!» и «Oh! I've got a headache!» может выражать абсолютно разные эмоции, в одном случае радость, в другом выражение досады, боли из-за плохого самочувствия.

Данная часть речи «оживляет» структуру высказывания, придавая тексту эмоциональность. В случаях передачи междометия на язык перевода методом транслитерации нередко нарушается смысл текста, стиль повествования, остается ощущение «недосказанности» и неправильного эмоционального поведения персонажа: Ewan McGregor and Charley Boorman bestseller 'Long Way Round' 2004 «You think this is going to be okay, Charley?» I asked over the intercom»;

«**Yeah**, I think it'll be fine. They've obviously told some people that you're coming».

Данный пример показывает, что междометие **Yeah** имеет разговорный характер и заменяет банальный ответ **Yes**. Герой хочет заверить своего собеседника в том, что все будет хорошо. (Пер.: Ага, я думаю все будет хорошо). Или же устанавливает неформальный стиль общения.

Междометия характеризуются ярко выраженной национальной спецификой, их значение и особенности употребления в речи тесно связаны с национально-культурными традициями народа – носителей языка. Для правильного перевода необходимо учитывать как самый широкий контекст, так и национальные особенности происхождения и употребления междометия.

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. Междометия выполняют различные коммуникативные функции в высказываниях.
2. Междометия используются в письменной речи в английском языке для усиления эмоциональности высказывания.
3. Междометия Oh, Wow, Well, Hey, Ah, Hello, Yeah, Er, Um являются самыми популярными в использовании в художественной литературе.
4. Для правильного перевода необходимо учитывать коммуникативные функции и контекст.
5. Междометия в текстах английской художественной литературы характеризуются ярко выраженной многозначностью.

Библиографический список

1. Бабайцева В.В. Русский язык: учебник 5–11 классы. М., 1995. 159 с.
2. Разумовская М.М. Учебник для общеобразовательных учреждений «Русский язык» 8 класс. М., 2008. 388 с.

КАЛАМБУР В АНГЛИЙСКИХ АНЕКДОТАХ

Е.С. Наумова

*Научный руководитель кандидат филологических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

Н.В. Колесова

На современном этапе каламбур и его стилистические особенности привлекают пристальное внимание лингвистов, поскольку этот художественный прием оказывает серьезное влияние на текст, придавая ему определенную окраску и колорит.

Цель данной статьи – проанализировать каламбур в английских анекдотах и выявить особенности их употребления на фонетическом и лексическом уровнях.

В лингвистике до сих пор не существует единого понимания сущности каламбура. Этот прием еще часто называют «игрой слов», «словесной остротой», «двойным смыслом» и т. д. Существуют различные определения данного феномена.

Наиболее полное и четкое определение каламбура предлагает И.А. Потапова. Она пишет, что каламбур – остроумная шутка, основанная на использовании слов, сходных по звучанию, но разных по значению, или на использовании разных значений одного и того же слова; игра слов [Потапова, 1985, с. 38].

Таким образом, И.А. Потапова в своем определении выделяет тот факт, что каламбур основан на двусмысленности слов, что придает этому стилистическому приему комический эффект.

Отечественные ученые С.И. Влахов и С.К. Флорин в своих работах по переводу и переводоведению выделяли несколько классификаций в зависимости от функции в тексте или от структуры каламбура. Нас интересует классификация, основанная на внутреннем построении исследуемого феномена. С.И. Влахов и С.К. Флорин считают, что каламбуры могут быть построены:

1) преимущественно на фонетической основе (преобладание звуковой стороны над смысловой);

2) преимущественно на лексической основе (единицы, построенные на основных лексических категориях: обыгрывание многозначных слов, омонимов и антонимов, а также и некоторые особые случаи – каламбуры на основе терминов и имен собственных);

3) преимущественно на фразеологической основе (обыгрывание отдельных компонентов устойчивых сочетаний) [Влахов, Флорин, 1980, с. 13].

Анализ каламбуров в английских анекдотах показал, что каламбуры, построенные на фонетической основе, получили преимущественное употребление. Примером каламбура данной группы могут служить следующие примеры:

Teacher: Can anyone give me a sentence with the word «analyze» in it? – John: Anna said she met US5 at a concert, but Anna lies [<http://english4fun.ru/jeer-joker/jokes-in-english-5.html>]. Как известно, фонетические каламбуры основаны на паронимах. И этот пример не является исключением. В данном примере комический эффект происходит благодаря схожести звучания слова «analyze» и фразы «Anna lies».

The ship that was wrecked was asking for help: – Hello, can you hear us? Can you hear us? We are sinking! We are sinking! – Hello! This is the German Coast Guard. – We are sinking! We are sinking! – What are you thinking about? [<http://lingualeo.com/ru/jungle/15833>].

Юмор в анекдоте обыгрывается на основе глаголов «think – думать» и «sink – тонуть». Вероятно, из-за акцента капитана корабля, который просил о помощи, или же из-за помех в связи работник береговой охраны воспринял слово «sink» как «think». Вследствие чего и возник комический эффект.

Исходя из вышеприведенных примеров, можно отметить, что каламбурам этой группы свойственно языковое обыгрывание близких по звучанию слов. Вследствие расхождения между значением слова и его звучанием возникает комический эффект и происходит воздействие на читателя.

Второй по частотности является модель каламбуров, построенных преимущественно на лексической основе. Каламбуры данной группы основываются на обыгрывании разных значений одного и того же слова, что таким образом создаёт комический эффект. Например: Newsflash: The police want a tall handsome man for assaulting women. – Caller: I'm interested what does the job pay? [<http://english4fun.ru/jeer-joker/jokes-in-english-5.html>]. В данной шутке каламбур строится на многозначности глагола «want», а именно: 1) разыскивать (о преступнике), 2) хотеть. В экстренном сообщении передается, что полиция разыскивает человека, который нападает на женщин. Однако услышавший это объявление воспринимает иное сообщение, подразумевая, что полиция хочет нанять на работу человека, который будет нападать на женщин, поэтому и задает такой вопрос, который делает ситуацию комичной.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что лексические каламбуры основываются на столкновении разных смыслов одного слова, что придает комический эффект и заставляет читателя улыбнуться.

Третьей по частотности группой каламбуров являются каламбуры, построенные преимущественно на фразеологической основе. Одним из примеров фразеологического каламбура может служить следующий анекдот: Q: Why did the blonde put a lipstick on her head? A: So that she could make up her mind! [<http://modelsteam.myfreeforum.org/sutra77551.php>]. Комизм данной шутки состоит в противопоставлении двух выражений «make up», которое имеет значение «краситься», и «make up one's mind – принять решение». Исходя из вышеприведенных примеров, фразеологические каламбуры построены на обыгрывании компонентов, составляющих фразеологические единицы. Проведенный анализ показал, что примеров, относящихся к данной группе каламбуров, можно встретить крайне мало.

Проведенный анализ показал, что в каламбуре широко используется неоднозначность (в том числе и полисемия). В основе каламбура происходит умышленное смешение разных пред-

ставлений о ситуации и появление в результате еще одной картины мира или другого интерпретатора события, что приводит к созданию юмористического эффекта. Поэтому этот стилистический прием активно используется авторами для придания ситуациям комического эффекта.

Библиографический список

1. Влахов С.И., Флорин С.К. Непереваемое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. 342 с.
2. Потапова И.А. Пособие по переводу английского литературного текста. М.: Высшая школа, 1985. 128 с.
3. Blond jokes. URL: <http://modelsteam.myfreeforum.org/sutra77551.php>
4. Jeer Joker. URL: <http://english4fun.ru/jeer-joker/jokes-in-english-5.html>
5. LinguaLeo. URL: <http://lingualeo.com/ru/jungle/15833>

ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАГОЛОВКОВ ФРАНЦУЗСКИХ ГАЗЕТ

А.Н. Стаброва

*Научный руководитель кандидат филологических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

Ю.Г. Новикова

На сегодняшний день средства массовой коммуникации, в частности газеты и журналы, играют исключительно важную роль в жизни общества, формируя общественное мнение, поэтому их называют «четвертой властью». Публицистика является эффективным инструментом воздействия на общественные процессы. Особая роль в этом принадлежит газетному заголовку, потому что благодаря таким особенностям, как аттрактивность и заинтригованность, заголовок завладевает вниманием читателя. Немаловажная роль в этом принадлежит лексико-синтаксическим и стилистическим средствам публицистики.

Текст газетно-журнальной публикации имеет четкую структуру, поэтому для статьи характерно наличие заголовка, подзаголовка, шапки:

Заголовок / Titre *Gouvernement: le clan des hollandais.*

Подзаголовок / Sous-titre

Шапка / Chapeau *Retour de Royal au sein d'une équipe globalement stable : les 16 ministres nommés hier incarnent bien plus la fidélité au Président qu'un renouveau politique.*

Каждый из этих элементов имеет закономерности своего языкового оформления и определенной функции. И если два элемента статьи (заголовок и шапка) присутствуют, то можно составить представление о предполагаемом ее содержании и основной проблематике. Такой заголовок по своей структуре представляет «заголовочный комплекс». Однако если присутствует лишь один заголовок, как часто встречается, то представление бывает неоднозначное. Такие заголовки называются «простыми» (состоят из одного предложения), но бывают и «усложненные» (включают несколько самостоятельных частей).

Поскольку при классификации жанров газетно-публицистического стиля учитывается основное назначение публицистики – служить средством информации о событиях общественно-политической жизни и выступать в качестве средства оперативного воздействия на массовую аудиторию, то выделяют **информационные** и **аналитические** жанры. Соответственно, типы заголовков газетных статей различаются согласно жанрам.

Заголовки могут «*констатировать факт*» (**информативные**) – заголовок кратко сообщает, о чем идет речь в статье без каких-либо намеков. Но часто журналисты используют «*заголовки-загадки*» / «*заголовки-интриги*» (**аналитические**), чтобы привлечь внимание читателя неоднозначностью, воздействовать на него.

Заголовок-«констатация факта»	«Заголовок-загадка»
« <i>Gouvernement: le clan des hollandais</i> »	« <i>Quel sombrero pour Hollande?</i> »

Роль порядка слов в линейно-динамической организации предложения также служит показателем дифференциации заголовков информационных и аналитических жанров. В заголовках информационного жанра порядок слов преимущественно «жесткий», аналитического – преимущественно свободный, насколько это позволяет грамматическая система французского языка.

Заголовки информационного жанра

«Palmarès des lycées 2014: les établissements privés caracolent en tête». (<http://www.lefigaro.fr> дата обращения: 06.04.2014)).

«*Gouvernement: le clan des hollandais*» (<http://www.liberation.fr> (дата обращения: 04.04.2014)).

Чаще всего заголовки информационного жанра имеют следующую структуру: *ключевое слово, которое вводит фразу: разъяснение проблемы.*

Такой прием членения фразы называется **парцелляция**. Парцелляция служит средством выделения коммуникативно и экспрессивно значимой части высказывания, достигается эта цель разрывом линейной последовательности высказывания. Сегментированная часть оказывается выделенной уже в силу того, что она представлена как отдельное высказывание. Парцелляция «оживляет» заголовок публицистического текста, а передача сообщения несколькими высказываниями облегчает восприятие текста адресатом.

Синтаксическая конструкция заголовка информационного жанра характеризуется двумя тенденциями: с одной стороны, стремлением отразить все информационно значимые элементы факта-события, а с другой – достичь этого немногочисленными языковыми средствами.

Заголовки аналитического жанра

«*Une France, à la redresse ? Non, à la rebiffe!*» (<http://www.liberation.fr> (дата обращения: 05.12.2013)).

(«заголовок-эмоция» – состоит из двух частей: позитива и негатива)

«*N'étouffez pas la classe moyenne, c'est elle qui fait tourner la boîte!*» (<http://www.lemonde.fr> (дата обращения: 14.03.2014)).

(«заголовок призыв / приказ»)

Заголовки аналитического жанра призваны **воздействовать** на читателя, формировать его мнение. Поэтому нередко такие заголовки представлены восклицательными или вопросительными предложениями. Задавая тот или иной вопрос, автор спрашивает читателя, побуждает его найти ответ на поставленный вопрос, либо сам пытается ответить на него, размышляя в своей статье.

Используя в заглавии восклицательные предложения, автор может выражать свое негативное отношение, обращаясь к тому или иному классу читателей. Например, в заголовке «*N'étouffez pas la classe moyenne, c'est elle qui fait tourner la boîte!*» автор требует оставить средний класс в покое, указывая на его лидирующую роль в обществе.

Многие исследователи обращают внимание на то, что стилистическая роль синтаксических структур изучена недостаточно, особенно это касается синтаксиса газетно-публицистического стиля.

Среди лексико-стилистических средств, используемых в заголовках в экспрессивных целях, наиболее употребительными являются разговорная лексика, неологизмы, англицизмы. Это обусловливается стремлением автора к «интимизации», т. е. к снижению официального тона, приближения читателя к себе. Например, в заголовке «*J'ai testé pour vous... resto bio*» статьи электронного еженедельного издания *Le Point.fr* автор активно использует **разговорную лексику**:

Resto (restaurant, m), bio (biologique, adj)

Эти элементы представляют собой аббревиатуры – «апокопы», в которых отсекается окончание слова (-rant/ -logique).

В самой статье встречается еще один вид «апокопсы»: *intellos* – т. е. *des gens intellectuels*. Слово *intellos* представляет не просто сокращение от *intellectuels*, но другую часть речи, так как употребляется в качестве существительного с неопределенным артиклем во множественном числе («*des intellos*») и является примером молодежного сленга (автор статьи подчеркивает, что впервые услышала «*des intellos*» в новомодном ресторане) (<http://www.lepoint.fr> (дата обращения: 16.02.2014]).

Причем это явление (активное использование разговорной лексики) имеет тенденцию к усилению. Разговорный стиль играл и продолжает играть важную роль в развитии публицистики.

Отчетливую экспрессивно-стилистическую окраску имеют многие **неологизмы**. Особое место занимает использование слов иностранного происхождения, а именно **англицизмы**. Включение в заголовки английских слов придает им новизну, делает их более аттрактивными, современными, отражая тенденции интенсивного заимствования англицизмов французским языком. Например, в приведенной выше статье «*J'ai testé pour vous... resto bio*» автор при описании модных парижских ресторанов активно использует англицизмы для того, чтобы привлечь, заинтересовать публику: *Très « in » – à la mode*.

Данный пример представляет необычное словосочетание – французское наречие *très* + английский предлог места *in*, который здесь выступает в качестве существительного.

Пример использования англицизма в заголовке ежедневной газеты *Libération*: «*Le hip-hop filles en tête*» (<http://www.liberation.fr> (дата обращения: 06/04/2014)).

Помимо англицизмов, в заголовках французской прессы встречаются и другие заимствования – например, с испанского языка: «*Quel sombrero¹ pour Hollande?*» (в статье говорится о визите Президента Республики в Мексику 10 и 11 апреля) (<http://www.lejdd.fr> (дата обращения: 06.04.2014)).

В реализации воздействующей функции заголовков нередко участвуют фразеологизмы и такие тропы, как метафора, метонимия.

Для большей мотивации авторы статей обращаются к **фразеологизмам**, используя при этом пословицы и поговорки: «*Merkozy et Merkollande, blanc bonnet et bonnet blanc²?*» (в статье говорится о том, что политика сотрудничества Франции с Германией не менялась при Н. Саркози, не меняется она и при Ф. Олланде, что крайне не устраивает граждан Франции) [<http://www.latribune.fr> (дата обращения: 06.04.2014)].

Метафора способствует наглядности передачи содержания, вызывая у читателей конкретно-чувственное представление о фактах и явлениях общественно-политической жизни.

1. Пример заголовка в газете *Libération*: «*Les yeux revolver*» (в статье автор сравнивает взгляд премьер-министра Мануэля Вальса, обращенного к своему предшественнику Жан-Марку Эро, с револьвером). (<http://www.liberation.fr> (дата обращения: 04.04.2014)).

Частое использование **метонимии** в заголовках характерно для информационных жанров, к тому же варьирование обозначений придает заголовку некую экспрессивность. Так, практически утратили живую образность довольно регулярно употребляющиеся обозначения учреждений и должностных лиц по их местонахождению: «*La grande déprime de Matignon*» (<http://lesanardenchaine.fr> Дата обращения: 16/02/2014).

«*Valls, une équipe de fidèles à Matignon*» (<http://www.lejdd.fr> (дата обращения: 16.02.2014)).

В приведенных заголовках имеется в виду депрессия / верная команда не Матиньонского дворца (*hôtel Matignon*), а премьер-министра французского правительства, официальная резиденция которого находится здесь.

«*Municipales: comment la gauche a perdu Limoges*» (<http://www.lemonde.fr> (дата обращения: 04.04.2014)).

В последнем заголовке метонимия заключается в том, что «левые» потеряли не столицу региона Лимузена (Лимож), а голоса избирателей, которые на выборах 2014 г. отдали предпочте-

¹ Sombrero – шляпа (от исп.)

² C'est bonnet blanc, blanc bonnet – что в лоб, что по лбу; одно и то же (от фр.)

ния партии «правых»: *La capitale limousine, socialiste depuis 1912, sauf pendant quatre années de collaboration et deux années de communisme entre 1940 et 1947, a basculé à droite.*

Таким образом, лексические и синтаксические средства и стилистические приемы, регулярно используемые в заголовках большинства жанров публицистического стиля, осознаются как закрепленные за данным стилем.

Библиографический список

1. Кузнецов В.Г. Функциональные стили современного французского языка (публицистический и научный): учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз. М.: Высш. шк., 1991. 160 с.
2. Сеницын В.В. Практикум по стилистике современного французского языка: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Перевод и переводоведение», «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» направление 620100 Лингвистика и межкультурная коммуникация. М.: Просвещение, 2007. 96 с.

КОНЦЕПТОСФЕРА ПРОИЗВЕДЕНИЯ К.С. ЛЬЮИСА «ХРОНИКИ НАРНИИ»

А.В. Суклемова

*Научный руководитель кандидат филологических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева
Н.М. Прохорова*

В настоящее время внимание многих лингвистов, философов, культурологов и др. привлекает проблема национальной картины мира, языковой картины мира и необходимость выявить основные их черты и особенности отражения в концептах того или иного народа. На тесную связь национального склада мышления какой-либо отдельно взятой нации и ее языка обратили свое внимание еще в первой половине XX в., тем не менее исследования данной области начались лишь с 70–80 гг. XX в. В научной лингвистической среде исследованиями такого рода занимались Д.С. Лихачев, В.А. Маслова, З.Д. Попова и мн. др.

Под картиной мира предлагается понимать упорядоченную совокупность знаний о действительности, сформировавшуюся в общественном, групповом и индивидуальном сознании [Попова, Стернин, 2002, с. 14].

По мнению таких ученых, как В.А. Маслова, О.А. Корнилов и др., нельзя переоценить роль языка в формировании и отражении национальной картины мира. Прежде всего, поскольку в его недрах формируется языковая картина мира, один из наиболее глубоких слоев картины мира у человека.

Ядром любой языковой картины мира в лингвистике принято считать концептосферу данного языка, а именно формирующих его концептов.

Богатство языка определяется не только богатством словарного запаса и грамматическими возможностями, но и богатством концептуального мира, концептосферой, в которой формируется национальная языковая личность.

Наибольший интерес для специалистов в области лингвистики на данный момент представляют национальные концепты и универсальные концепты (время, пространство, число, Родина и др.) и различные способы их выражения в разных языковых культурах. Универсальные концепты – основные категории любого художественного текста, отображающие возможности синтеза картины мира автора (авторов) и картины национального сознания через систему языковых средств, используемых в произведениях, например, в сказках.

На сегодняшний день наименее изученным жанром многими исследователями считается литературная сказка, под которой понимается эпический жанр: ориентированное на вымысел произведение, тесно связанное с народной сказкой, но, в отличие от нее, принадлежащее конкретному автору, не бытовавшее до публикации в устной форме и не имевшее вариантов [Ожегов, Шведова, 1999, с. 720].

Опираясь на древнейшие архетипы, сказки являются носителями культурной памяти народа, следовательно, изобилуют теми явлениями действительности, которые актуальны и ценны для данного народа.

Английская литературная сказка обладает рядом отличительных особенностей, среди которых, прежде всего, позднее возникновение по сравнению с другими странами Европы и тесная связь с мифическим началом и сказкой фольклорной. Кроме того, редко какая страна может похвастать таким широким выбором в жанре детской литературной сказки, среди которых нельзя не отметить ставшими классикой произведения: Л. Кэрролла, А.А. Милна, К.С. Льюиса и др., которые стали популярными не только в Великобритании, но и в других странах.

В настоящее время подавляющее большинство работ, посвященных творчеству К.С. Льюиса, составляют исследования зарубежных авторов. В России же исследование творчества писателя в основном ограничивается краткими обзорами его жизни и основных произведений в различных статьях, исследуя, как правило, христианские мотивы на страницах произведения.

Произведение «Хроники Нарнии» К.С. Льюиса демонстрирует развитую и интересную систему времени как концепт, течение которого ведет себя абсолютно непредсказуемо. Например, «Narnian time flows differently from ours. If you spent a hundred years in Narnia, you would still come back to our world at the very same hour of the very same day on which you left. And then, if went back to Narnia after spending a week here, *you might find that a thousand Narnian years had passed, or only a day, or no time at all*» [Lewis, 2005, с. 12].

Весьма интересно отражение прошлого в Нарнии, в котором можно выделить такие виды времени, как историческое и мифическое. Историческое время – время, о котором народ Нарнии и близлежащих земель сохранил достоверные сведения; например, воспоминания последнего Короля Нарнии, Тириана, «... who had helped Caspian had been in Narnia *over a thousand years before*...» или «I'm the seventh in decent from him. He has been dead *over two hundred years*» [Lewis, 2005, с. 51–60]. И мифическое время, т. е. лежащее за пределами памяти персонажей, где трудно понять последовательность событий, когда они произошли или имели свое начало: «... which are friends *time out of mind*...», [Lewis, 2005, с. 67] «... they came from the *farther away in the past*» [Lewis, 2005, с. 221].

Время рассматривается героями как ограниченный ресурс, который надо беречь, нужно ценить каждую минуту и не тратить его попусту «There is *not a minute to lose*» [Lewis, 2005, с. 87] или «I will not wait *the tenth part of a second*» [Lewis, 2005, с. 22]. Такая преданность каждому часу, каждой бесценной минуте часто находит свое отражение даже на грамматическом уровне, когда отдается предпочтение употреблению настоящих времен для обозначения действий начавшихся некоторое количество времени назад, уже длящихся и тех, что произойдут в недалеком будущем: «Where *are we heading for?*» [Lewis, 2005, с. 20], «Here *comes* the rain», [Lewis, 2005, с. 131], «This island *has been* the property of a great magician *time out of mind*» [Lewis, 2005, с. 150]. Получается, что в языковом сознании представителей этого общества, этой культуры, концепт настоящего времени является, наряду с прошедшим, одним из наиболее важных.

Пространство характеризует протяженность мира, его связность, непрерывность и структурность и являет область представлений о мире.

В тексте произведений описывается пространство, которое непосредственно окружает героев, причем описание передвижения героя зачастую и есть описание самого пространства, то есть движение служит средством структурирования пространства.

Образ пространства представляет собой горизонтальное движение вширь и в бесконечность: «... the blue peaks *stretched away as far as the eye could reach*...» [Lewis, 2005, с. 153], «... sky *spreading without a break* to the horizon» [Lewis, 2005, с. 12].

В ходе анализа был выявлен ряд устойчивых выражений для представления пространства в языковой картине мира героев произведений. К ним относятся «the rim of the world» (край света), «the heart of the woods» (в центре леса и т. д.), «at hand» (под рукой = близко), «see something ahead» (видеть что-либо впереди, «перед головой»), «in / out of sight» (в поле / вне поля зрения), «out of one's reach» (вне пределов досягаемости), «to keep one's hands off» (держаться подальше), «by the throat» (в прямом и переносном смысле), «in one's hands» (в своем распоряжении),

«to touch a hair of one's head» (притронуться, насильно нарушить границы личного пространства) и др. Приведенные выражения свидетельствуют о том, что чаще всего герой имеет дело с пространством, которое прилегает к нему, телу, глазам, так как он одновременно является центром субъективного пространства и также формирует вокруг себя определенные границы, «зону комфорта», в которой он чувствует себя безопасно и независимым.

Следующей границей микрокосма героев является «дом» и вместе с ним его ближайшее окружение. Основная функция дома – защита и ограничение от внешнего мира. В тексте достаточно типично употребление слова *home* в значении свой собственный дом, место, где уютно, тепло и безопасно, слово же *house* либо обозначает чужой дом, жилище, место для ночлега, либо передает ощущение героя, что он уже в своем доме не хозяин, чужд. Например, «The sun appeared dark in her eyes as long as I lived in *my father's house*» [Lewis, 2005, с. 39], «I can't say I feel quite *at home* with them yet» [Lewis, 2005, с. 227].

Важным элементом пространства в картине мира героев являются границы «своей земли» (участок перед домом, сада, границы поселения, Родины) вдали от которой герой скучает о ней, сравнивает ее с новыми, чужими землями, стремится вернуться, если был насильно от нее оторван или обстоятельства заставили ее покинуть: «An hour's life there [in Narnia] is better than a thousand years in Calormen» [Lewis, 2005, с. 10], «If you were in Narnia you would be happy» [Lewis, 2005, с. 41]. Примеры также отображают привязанность и любовь героев к Родине.

Последним концептом, формирующим национальную картину мира, является число – сущность всех вещей и их отношений. Герои «Хроник Нарнии» сами не предаются числам и цифрам какой-либо сакральной силы или магического начала, однако в их жизни часто фигурирует один и тот же набор чисел, используемый автором, явно намеренно. Например, таким числом является два. В книге «The horse and his boy» автор подчеркивает наличие двух лун, как предзнаменование ужасных событий, сложных времен для героя, который их видит: «... with *a huge real moon* overhead and *a huge reflected moon* down, deep down, in the river...» [Lewis, 2005, с. 138].

Не самую положительную символику имеет и число тринадцать, которое также нередко встречается на страницах «Хроник Нарнии». Появление в повествовании данного числа также предвещает неудачи и тяготы героев на их пути: «Then on the *thirteenth* day, Edmund ... sighted what looked like a great *dark mountain* rising out of the sea...» [Lewis, 2005, с. 192].

Однако наиболее часто встречающимся числом в произведениях является число семь. Например, на поиски именно семи сосланных лордов отправляется герой книги «The voyage of the Dawn Treader» Принц Каспиан вместе со своими наиболее верными помощниками, которые опять же формируют группу из семи человек, и их путешествие заканчивается успешно и счастливо для каждого из них.

Таким образом, К.С. Льюис отразил на страницах произведения «Хроники Нарнии» картину мира, пользуясь знакомой ему концептосферой и ее языковыми проявлениями, сложившимися исторически и под влиянием множества факторов. Анализ представленных в произведении универсальных концептов пространства, времени и числа позволяет сделать следующие выводы: концепт времени является наиболее сложным и важным и представлен в виде двух независимо и непредсказуемо текущих потоков и четко отделенными друг от друга временными слоями: прошлое, настоящее, будущее, где наиболее важными временными слоями в представлении мира являются прошлое и настоящее. Движение героев служит способом структурирования окружающего пространства, которое бесконечно и имеет тенденцию к расширению и раскрывается по схеме герой-дом-Родина. И наконец, концепт числа находит отражение в ряде чисел: два, тринадцать несут в себе негативную коннотацию и семь, имеющее положительную символику.

Библиографический список

1. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2008. 776 с.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд./ дополненное. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.

3. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. Язык и национальная картина мира. Воронеж: Истоки, 2001. 252 с.
4. Lewis C.S. The Chronicles of Narnia. Book Three: The Horse and His Boy. London: HarperCollinsPublishers, 2005. p. 252.
5. Lewis C.S. The Chronicles of Narnia. Book Seven: The Last Battle. London: HarperCollinsPublishers, 2005. p. 228.
6. Lewis C.S. The Chronicles of Narnia. Book Five: The Voyage of the Dawn Treader. London: HarperCollinsPublishers, 2005. p. 275.
7. Lewis C.S. The Chronicles of Narnia. Book Seven: The Magician's Nephew. London: HarperCollinsPublishers, 2005. p. 214.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВОЙ ЕДИНИЦЫ ТИПА «WHY-DIDN»T-YOU-TELL-ME» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

П.В. Харченко

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

А.В. Смирнова

Лексикализованные комплексы являются относительно новым феноменом английского языка. В современных произведениях данная языковая единица встречается намного чаще, чем в произведениях середины XX века и ранее. Однако, несмотря на распространенность явления, данная тематика недостаточно разработана в научной литературе. Лексикализованные комплексы представляют собой сложные языковые единицы, используемые для именованя целых сфер реальности и относятся к разряду номинативных единиц.

Специфика исследуемых единиц заключается в их неоднозначной природе. С одной стороны, эти комплексы представляют собой словосочетания и предложения, т. е. с точки зрения структуры относятся к единицам синтаксиса. В то же время, с другой стороны, функционально уподобляются цельноформленному слову, т. е. выступают в качестве члена предложения, а следовательно – могут быть отнесены к лексическим, или шире – номинативным единицам.

Номинация является средством образования языковых единиц, характеризующихся номинативной функцией, т. е. служащих для называния и вычленения фрагментов действительности и формирования соответствующих понятий о них в форме слов, сочетаний слов, фразеологизмов и предложений. Этим термином обозначают и результат процесса номинации – значимую языковую единицу [Ефремова, 2000, с. 920].

Таким образом, уже на данном этапе исследования можно утверждать, что исследуемые лексикализованные комплексы являются примером взаимодействия языковых уровней.

Уровни языка – частные подсистемы языка с национально специфичной иерархией, единицы которых состоят из единиц низшего уровня и / или функционируют в составе единиц высшего уровня [Вейхман, 2005, с. 13]. Отсутствие абсолютных границ между языковыми уровнями проявляется в свободном переходе единиц на другой уровень, находящийся выше либо ниже имеющегося. Однако при некоторых преобразованиях уровень языковой единицы может сохраняться. В рамках данного исследования особое внимание уделяется лексическому и предикативному уровням, так как именно в их границах происходит функционирование лексикализованных комплексов.

Для анализа структуры лексикализованных комплексов необходимо рассматривать их как отдельные предложения либо словосочетания, которыми они и являлись до субстантивации. Это дает возможность анализировать состав комплекса – т. е. его изначальную форму и входящие в него компоненты.

Так, на примере субстантивации предложения – *It works, Dan thought in an I-told-you-so tone* при повышении уровня комплекса мы получаем предложение *I told you so* [Tylee, 2005. с. 828].

В данном предложении существует одна пара главных членов – подлежащее I, выраженное личным местоимением, и простое глагольное сказуемое told. Следовательно, данное предложение является простым, двусоставным, полным, распространенным – в нем также присутствуют два дополнения: прямое дополнение so и косвенное you.

В одно предложение могут включаться несколько лексикализованных предложений одного типа либо различных типов. В предложении *A rushing noise in my mind, dashing against a barricade of protests, against the what-the-hell«s and even a few why-me's* можно увидеть два комплекса, являющихся однородными частями предложения – *what-the-hell«s* и *why-me's* [Howard, 2006, с. 300]. Если рассмотреть их в качестве отдельных явлений, получаются вопросительные предложения – *what the hell* и *why me*. В них присутствуют вопросительные местоимения *what* и *why*. Предложения являются простыми. Предложение *What the hell* является простым, двусоставным, неполным – в нем отсутствует предикативная часть. Предложение *Why me* является простым, неполным, односоставным, нераспространенным – в нем имеется только подлежащее *me* и отсутствует предикативная часть.

Не только простые предложения могут проходить процесс снижения языкового уровня. В предложении *I insist on my princess-hood because without it I'm just another physically attractive woman with that I-went-to-college-but-it-didn't-do-me-any-good look and nothing much to offer anyone* можно выделить комплекс *I went to college but it didn't do me any good* [Robbins, 1980. с. 62]. В данном комплексе выделяются две предикативные пары – *I went* и *It didn't do*. Следовательно, данное предложение является сложным. Наличие сочинительного союза *but* показывает, что данное предложение является сложносочиненным с союзной связью.

Методом сплошной выборки было отобрано 250 примеров из различных художественных произведений. Результаты обработки данных показали, что из 250 предложений, содержащих исследуемые единицы, в 153 случаях (61,2 %) комплексы являются словосочетаниями. Данное явление можно объяснить сравнительной легкостью формирования словосочетаний в английском языке и их смысловой емкостью.

В 38,8 % (97 примеров) случаев лексикализованные комплексы являются предложениями. Из данных 97 предложений 52 (53,6 %) являются полными и 45 (46,4 %) – неполными. Соотношение полных и неполных лексикализованных предложений в выборке является примерно равным.

В задачи данного исследования входило определение функции комплекса в предложении. В случае функционального подхода комплекс рассматривается в качестве части предложения, имеющей собственную функцию и присущие ей атрибуты – т. е. артикли, предлоги и т. д. Рассмотрение лексикализованных комплексов с этой точки зрения необходимо, т. к. в предложении ни одна его часть не может находиться без выполнения особой синтаксической роли, а лексикализованные комплексы, вошедшие в состав данного предложения, являются единой самостоятельной синтаксической единицей.

Лексикализованные комплексы являются универсальной синтаксической единицей благодаря аналитической природе английского языка. В нем отсутствуют личные окончания существительных и прилагательных, характерные для языков синтетического типа. Данное свойство позволяет лексикализованным комплексам выступать в качестве любого члена предложения без значительных изменений во внешней форме.

Комплексы могут выступать в качестве подлежащего в предложении. В предложении *In the world according to the outlaw, it was Wheaties-with-beer for breakfast* существует формальное подлежащее *it*, и реальное подлежащее *Wheaties-with-beer*, связанное предикативными отношениями с глаголом *was* [Robbins, 1980, с. 276].

В другом предложении, *The Thing-from-Outer-Space lay between us, writhing on the tartan rug* [Noon, 1993. с. 8], комплекс также выступает в качестве подлежащего, и субстантивируется в качестве существительного. Маркером существительного является артикль – в данном случае определенный артикль *the*. Также данный комплекс является именем собственным, что становится ясно из контекста предложения.

В предложении *Gone is money, pride, and age-old prejudices, the lines between haves and have-nots* [Grabow, 2010, с. 639] комплекс *have-nots* выступает в качестве дополнения, и имеет тот же признак – окончание множественного числа. Об этом можно судить также по форме однородного дополнения *haves*, имеющего форму множественного числа существительного.

Лексикализованные комплексы, функционирующие в качестве дополнений, могут также иметь определения. Данное явление можно увидеть в примере *Excerpt we'd just trashed a week's dripfeed on five louse Blues and a single done-it-already* [Noon, 1993, с. 46] Комплекс является дополнением, и имеет определение, стоящее в препозиции по отношению к нему – *a single done-it-already*.

В результате исследования мы пришли к выводу о том, что чаще всего лексикализованные комплексы выступают в качестве определения, стоящего перед определяемым словом. В данном случае комплексы не претерпевают никаких изменений для грамматического согласования с определяемым существительным, так как английский язык не имеет никаких средств изменения рода, числа либо падежа определения. Так, например, в предложении «*Some sort of watchlog process monitors set image data for manipulation*», *said Greenleigh in an I-expected-a-little-bit-more-from-you tone* данный комплекс является определением по отношению к существительному *tone*, стоящим в препозиции к определяемому слову, между словом и артиклем [Howard, 2006, с. 116].

С целью определения частотности употребления единиц в той или иной синтаксической функции было отобрано 250 предложений. В 166 случаях (66,4 %) лексикализованные комплексы выполняют роль определения. Данный результат можно объяснить описательной природой лексикализованных комплексов, которые позволяют наиболее наглядно выделить характеристику предмета.

В 48 случаях (19,2 %) комплексы выступают в качестве дополнения. В 23 предложениях (9,2 %) комплексы выступают в качестве подлежащего, причем в 8 случаях в предложении также имеются формальные подлежащие. Данную статистику можно объяснить большим объемом комплексов, затрудняющим понимание деятеля в предложении.

Наименее частотными функциями лексикализованных комплексов в предложении являются сказуемое и обстоятельство. Комплексы выполняли данные функции в 10 (4 %) и 3 (1,2 %) случаях соответственно. Данный результат показывает саму возможность употребления лексикализованных комплексов в предложениях в качестве сказуемого и обстоятельства. Однако комплексы редко выполняют данные роли, т. к. особенности их строения затрудняют называние действия или его характеристики.

Таким образом, можно сделать вывод, что лексикализованные комплексы являются распространенным явлением в современном английском языке. Они имеют собственные механизмы образования и функционирования в языке, и их возрастающее употребление в современной речи соответствует механизмам развития языка.

Библиографический список

1. Вардзелашвили Ж.А. К вопросу о толковании термина «номинация» в лингвистических исследованиях // Славистика в Грузии. Тбилиси: ТГУ, 2000. С. 62–68.
2. Вейхман Г.А. Грамматика текста: учеб. пособие по английскому языку. М.: Высшая школа, 2005. 638 с.
3. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка. М.: Астрель, 2000. 1168 с.
4. Роптанова Л.Ф. Методика современного грамматического анализа английского предложения: учеб. пособие. М-во образования и науки РФ, ГОУ ВПО «Ульянов. пед. ун-т им. И.Н. Ульянова». М.: Флинта: Наука, 2011. 107 с.
5. Grabow R. *Caffeine*. New Zealand, 2011. 833 p.
6. Howard C. *Nanowhere*. New York, 2006. 337 p.
7. Noon J. *Vurt*. New York, 1993. 432 p.
8. Robbins T. *Still Life with a Woodpecker*. San-Francisco, 1980. 332 p.
9. Tylee P. *Freedom Incorporated*. New York, 2005. 935 p.

Раздел 2.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

РАБОТА С МЕТАПРЕДМЕТНЫМИ ТЕРМИНАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

А.А. Антонова

Научный руководитель старший преподаватель КГПУ им. В.П. Астафьева

М.Н. Высоцкая

В последние годы всё больше увеличивается пропасть между выдвигаемыми требованиями ФГОС к знаниям, умениям и навыкам, которым должен овладеть учащийся при изучении иностранного языка (сформированность навыков различных видов анализа, научного типа мышления; владение научной терминологией; способность использовать межпредметные знания в учебной, познавательной и социальной практике), и реально функционирующими образовательными программами. Помимо общих сложностей перехода школьного образования к новым ориентирам, к развитию личности школьника, способного и желающего участвовать в межкультурной коммуникации на иностранном языке (далее: ИЯ) и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой им иноязычно-речевой деятельности, существуют также трудности, связанные с обучением именно второму иностранному языку. Целью нашего исследования является содействие улучшению преподавания второго ИЯ и привлечение внимания к работе с метапредметными терминами.

Для этого обратимся к вопросам преподавания второго ИЯ в общеобразовательных учреждениях на среднем этапе обучения. Прежде всего, в используемых на уроках французского языка как второго ИЯ учебных пособиях не всегда учитывается уже имеющийся у учеников опыт изучения первого иностранного языка, соответственно, происходит слишком долгий период так называемой «альфабетизации». Зачастую учителя не используют специальную стратегию для преподавания второго иностранного языка, в учебном процессе отсутствуют приёмы сравнения языков, проведения аналогий, в результате возникает явление межъязыковой интерференции и ошибочное понимание слов иностранного языка, что мы бы хотели преодолеть благодаря организации системной работы с метапредметными терминами.

Чаще всего изучение второго иностранного языка начинается на среднем этапе и совпадает с особым периодом в развитии личности школьника. В возрасте 11–12 лет происходит активное развитие интеллектуальной сферы, а также развитие абстрактного, логического мышления. Подростковый период является самым благоприятным для аналитической, сравнительно-сопоставительной работы со словом как таковым. Поэтому мы обратились к вопросу развития у учащихся общеучебных умений и навыков с помощью работы с метапредметными терминами.

Прежде всего, мы обращаемся к анализу универсальных терминов, встречающихся в учебной литературе гуманитарного цикла предметов 5 класса. Внимание к метапредметным терминам и понятиям не случайно: оно обусловлено, с одной стороны, требованиями, выдвигаемыми ФГОС, а с другой, общемировой тенденцией к изучению терминов интегративного характера, и в частности, терминов греко-латинского происхождения, как одной из приоритетных задач общей и частной терминологии нашего времени. Греко-латинские терминологические элементы представляют собой особый нейтральный терминологический фонд, составляющий самый большой пласт

заимствований, а следовательно, и лексики вообще как в русском, так и во французском, английском и других языках. В условиях российского иноязычного образования, в программах по первому и второму ИЯ пока не уделяется должного внимания изучению универсальной терминологии, тогда как сравнительно-сопоставительное изучение лексики ведёт к обновлению и взаимообогащению смысла, увеличению объёма знаний и обеспечивает их актуализацию не только в области изучаемого языка, но и родного за счёт извлечения информации, заложенной в памяти в процессе развития родной речи.

Именно методы герменевтики могут помочь учащимся научиться глубже понимать смысл слова, проводить аналогии, сравнивать несколько языков и, таким образом, развивать научное мышление, навыки анализа и способность использовать межпредметные знания не только в учебной, но и в познавательной и социальной практике. Нас заинтересовали работы российских и зарубежных учёных в области герменевтики как самостоятельной науки, а также учебно-методические пособия, призванные помочь школьному учителю при работе с терминологией. Изучив публикации по проблеме, мы пришли к выводу, что большинство работ направлено на толкование текстов, а не на изучение лексики (терминологии, в частности).

Известно, что герменевтика (др.-греч. ἑρμηνευτική – «искусство толкования», от ἑρμηνεύω – «толкую») как наука занимается интерпретацией, толкованием текстов с целью поиска первоначальных смыслов, заложенных автором, самой личности автора, его идей. Мы же рассматриваем герменевтику как метод изучения слова, который возможно было бы применять в процессе иноязычного образования вообще и в контексте обучения второму иностранному языку в частности. Таким образом, мы будем рассматривать, какой смысл несёт в себе каждое отдельное слово и каким образом можно извлечь этот смысл с помощью методов герменевтики. Представим процесс в виде следующей схемы:

- Интерпретатор (учитель, учащийся)
- Слово
- Мысль

Для того, чтобы научить школьников понимать то, что скрыто за буквенными знаками, мы будем использовать герменевтические процедуры и приёмы интерпретации, такие как:

- социально-логический анализ;
- историко-культурный анализ;
- сравнительный анализ (сравнение со словами родного и первого иностранного языка);
- сочетание целого и частного (изучение морфем, словообразовательных элементов);
- гипотетико-дедуктивный метод (предположения о первоначальном смысле слова и его исторических преобразованиях);
- «примеривание» иностранного слова на себя, свой родной язык, первый иностранный язык; выстраивание ассоциативного ряда.

Проанализировав учебную и учебно-методическую литературу по предметам гуманитарного цикла для 5 класса, мы выделили 356 терминов, содержащих в себе греческие и латинские терминологические элементы. Данные термины являются общими для русского, английского и французского языков. Подробный их анализ на уроках французского языка поможет учащимся параллельно расширять свои познания в русском и английском языках.

Все проанализированные термины собраны нами в таблицу, в которой обозначены греческие и латинские терминологические элементы, их значения, а также общий смысл слова, что поможет учителю в работе с ними на уроке.

Как же будет происходить работа с терминологией на уроках французского языка в школе? Для развития аналитических умений, формирования научного типа мышления и лучшего усвоения и «интериоризации» новой лексики мы предлагаем комплекс упражнений, в котором задействованы различные методы герменевтического и этимологического анализа. Модель данного комплекса взята из учебно-методического пособия «Нить Ариадны, или Грамматика термина. Задания в тестовой форме с опорой на греко-латинские терминологические элементы», составленного кандидатом философских наук Н.Г. Фроловой [Н.Г. Фролова, 2013]. Данные упражнения предполагают различные виды работы, такие как:

- выбор правильного значения (от слова к значению, от значения к слову);
- нахождение соответствия в языках (соотнесение французского слова с русским);
- дополнение ассоциативного ряда, используя выделенный элемент;
- сочетаемость словообразовательных элементов (составление слов из данных элементов).

Мы придерживаемся мнения, что подобная работа с терминами не должна быть оторвана от образовательного процесса, а интегрирована в общий ход урока, то есть встреченному в учебнике термину учитель тут же даёт толкование и помогает ученикам лучше понять его с помощью упражнений. Таким образом, объяснение термина мотивировано учебной ситуацией, а это значит, что присутствует интерес и увлечённость предметом, что может обеспечить прочное закрепление знаний и быстрое их извлечение из долговременной памяти.

Библиографический список

1. Алиева П.М. Состояние лингвистической терминологии в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук. Магас, 2010.
2. ФГОС. М., 2012.
3. Фролова Н.Г. Нить Ариадны, или Грамматика термина. Задания в тестовой форме с опорой на греко-латинские терминоэлементы. Красноярск, 2013.

МОТИВАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

П.В. Кобер

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

Г.П. Алисова

Основное назначение иностранного языка как предметной области школьного обучения видится в овладении учащимися умением общаться на иностранном языке. Речь идет о формировании коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять как непосредственное общение (говорение, понимание на слух), так и опосредованное общение (чтение с пониманием иноязычных текстов, письмо). Формирование коммуникативной компетенции является основной и ведущей целью обучения.

Говорение представляет собой вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное вербальное общение. Обучение говорению как процессу продуктивному, требует от учащегося построения высказывания, обусловленного ситуации общения, представляет собой сложную методическую задачу, поскольку овладение им связано с наибольшими трудностями для учащихся и требует больших временных затрат и усилий как со стороны учителя, так и учеников.

Основной задачей при обучении говорению является формирование коммуникативного ядра или основополагающих навыков иноязычного общения. От сознания возможности выразить одну и ту же мысль на другом языке, до навыков и умений самостоятельного решения коммуникативных задач, включая языковую догадку и умение выражать личностное отношение к воспринимаемой информации [Гальскова, 2003, с. 137].

Обучение говорению имеет множество трудностей, одной из которых является низкая мотивация учащихся. Изучение мотивации учебной деятельности представляет собой, по существу, ключевую психолого-педагогическую проблему [Васильева, 1988, с. 131].

При обучении иностранному языку усилия учителя должны быть направлены на развитие внутренней мотивации учения школьников, которая исходит из самой деятельности и обладает наибольшей побудительной силой. Внутренняя мотивация определяет отношение школьников к предмету и обеспечивает продвижение в овладении иностранным языком [Чирков, 1991, с. 100]. Если школьника побуждает заниматься сама деятельность, когда ему нравится говорить, читать, воспринимать иностранную речь на слух, узнавать новое, тогда можно сказать, что у него

есть интерес к предмету «иностранный язык» и обеспечены условия для достижения определенных успехов.

Мотивация – направленное воздействие на внутренние чувства человека, приводящее к формированию намерения. Также мотивацией называют и результат этого процесса: состояние побуждения к тем или иным действиям, желание делать то или иное.

Мотивация обращается к чувствам, убеждение – к разуму. Мотивация оставляет человеку выбор, принуждение – нет [Зайцева, 2003, с. 23].

Задача учителя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, свое творчество. Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, интернет-ресурсов помогают реализовать личностно ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей детей, их уровня обученности и творческого потенциала. Таким образом, учитель разрабатывает своеобразную мотивационную стратегию, с помощью которой он стимулирует активную деятельность учащихся.

Педагогическое общение является одной из современных мотивационных стратегий. Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися в процессе обучения и воспитания на уроках или вне учебной ситуации, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри ученического коллектива [Щерба, 2003, с. 151]. Такое общение создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения, в частности, препятствует возникновению «психологических барьеров».

Второй и не менее эффективной мотивационной стратегией является создание ситуации успеха. На уроках иностранного языка основой для преподавателя является создание ситуации успеха в коммуникативной деятельности учащихся. Испытывая чувство успеха в коммуникативной деятельности на уроках иностранного языка, обучаемый переживает радость, эмоциональный подъём. Переживание успеха в учебном общении внушает ему уверенность в собственных силах; повышается самооценка, появляется желание вновь достигнуть хороших результатов в коммуникативной деятельности, чтобы ещё раз пережить радость успеха.

Разные формы деятельности также являются мотивационной стратегией. В процессе урока учитель может мотивировать работу учеников, меняя виды работ, тогда учащиеся не только смогут развивать сразу несколько умений и навыков на одном уроке, но и не терять интерес к процессу. Смена видов деятельности помогает учителю сохранять внимание учеников даже к концу урока, что является немаловажным фактором.

Установки учителя также можно отнести к мотивационным стратегиям. Установки комбинированы, носят смешанный характер. Одна установка выполняет несколько функций – она может быть и стимулирующей, и оценочно корректирующей, и контролирующей [Рогова, 1983, с. 351].

Стимулирующими являются также установки, носящие фасилитативный (коммуникативный) характер. Установка не всегда представлена в чистом виде; любую установку, контролирующую, оценочно-корректирующую, стимулирующую можно наполнить фасилитативным содержанием.

Использование дебатов как формы обучения также повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

Дебаты – форма проведения учебного занятия, в рамках которого осуществляется формализованный обмен информацией, отражающей полярные точки зрения по одной и той же проблеме, с целью углубления или получения новых знаний, развития аналитико-синтетических и коммуникативных умений, культуры ведения коллективного диалога.

Особую привлекательность дебатам придает возможность рассматривать одно и то же явление или факт с прямо противоположных позиций, анализировать бесспорные, на первый взгляд, истины и усомниться в их правильности, на основе чего самостоятельно, осознанно вырабатывать жизненную позицию. Кроме того, ценность дебатов определяется и тем, что они могут использоваться в работе с учащимися среднего звена, старшеклассниками, а также студентами профессиональных учебных заведений всех уровней и направленности.

Отличительным признаком дебатов можно считать высокую степень стандартизованности: жесткий временной лимит выступления каждого участника, четкие ролевые предписания, разнообразие и объективность критериев оценки.

Одним из наиболее успешно и широко применяющихся приемов работы учителя по обучению общению также является дискуссия. Это особая форма коллективного сотрудничества, вызывающая активную напряженную мыслительную деятельность. С помощью дискуссии учитель умело включает учащихся в значимые для них, разнообразные жизненные ситуации, вызывающие у них желание говорить и общаться и предоставляет возможность высказать свою точку зрения, свое понимание обсуждаемого вопроса.

Вывод: каждая мотивационная стратегия имеет свои положительные стороны, которые помогут учителю в образовательном процессе. Более того, они сделают работу на уроке не только проще для учителя, но и для учеников. Главное, чтобы каждая стратегия была правильно организована с методической точки зрения, а для некоторых стратегий нужна тщательная подготовка как со стороны учителя, так и учащихся.

Библиографический список

1. Васильева М.М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка. М.: Педагогика, 1988. С. 131.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М., 2003. 137 с.
3. Зайцева М.В. Мотивация и некоторые пути её повышения. М.: Первое сентября, 2003. С. 23.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
5. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку (на англ. языке). М.: Просвещение, 1983. 351 с.
6. Чирков В.И. Мотивы учебной деятельности. Ярославль, 1991. 100 с.
7. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы теории: учеб. пособие для студентов филологических факультетов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия ИЦ, 2003. 151 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ФГОС 2 ПОКОЛЕНИЯ

А.С. Никитина

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

Г.П. Алисова

Школа как важный социальный институт должна помочь становлению личности, обладающей такими важнейшими качествами, как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, готовность к самообразованию в течение всей жизни.

Сегодня жизнь выдвигает новые требования к образованию, заставляет с иных позиций оценивать его эффективность. Темпы обновления знаний очень высоки. Развитие СМИ и сети Интернет приводит к тому, что школа перестает быть единственным источником знаний и информации для школьника.

Современное общество формирует новую систему ценностей, в которой обладание знаниями является необходимым, но далеко не достаточным результатом образования. Оно нуждается в человеке, способном мыслить самостоятельно, быть готовым как к индивидуальному, так и к коллективному труду, осознавать последствия своих поступков.

Ответы на многие вопросы в сфере обучения дает ФГОС (Федеральный государственный

образовательный стандарт) второго поколения, в котором обозначены основные результаты обучения и воспитания, обеспечивающие «широкие возможности учащихся для овладения знаниями, умениями, навыками, компетентностями личности».

ФГОС – совокупность требований, обязательных при реализации основной программы общего образования [Стандарты второго поколения, 2013, с. 36].

Преподаватель должен формировать у учеников умение учиться, то есть способность саморазвиваться и самосовершенствоваться, а не просто овладевать учебным предметом.

В традиционном уроке основополагающим является планирование. Что же такое план?

План (от лат. *planus* – ровный, плоский) – ряд предварительно обдуманных действий, мероприятий, объединённых последовательно для достижения цели с возможными сроками выполнения.

Как утверждал Пассов, планирование возможно там, где предполагается нечто ясное, определенное, предсказуемое, где прогноз развития ситуации абсолютно точно предсказуем [Пассов, 2010, с. 550].

План урока или лекции часто представляется будущим педагогам как некоторые предсказуемые, жестко заданные и понятные в своей последовательности этапы: объяснение нового материала, повторение, закрепление, проверка качества его усвоения.

Вопросы о том, зачем обучающиеся осваивают ту или иную учебную программу, какие жизненные задачи они могут научиться решать с помощью осваиваемого ими предметного содержания, как усилится их жизнеспособность, если они активно и творчески включатся в процесс обучения, чего они лишатся, если по какой-то причине не освоят качественно учебный предмет или содержание определенного урока, – при таком планировании не осознаются педагогом, а значит, и не заботят его.

Во ФГОСе основной акцент делается на проектировании. Чем же отличается от плана слово «проект»?

Само слово «*проект*» соотносится с латинским «*projectus*», которое, в свою очередь, означает «вытягивание» и наполнено другими близкими значениями: «бросание вперед», «пробрасывание».

Понятие *проект* получает все более широкое распространение в современном языке, в том числе в педагогическом, в связи с идеями проектного и проективного обучения и употребляется в *трех основных значениях*:

- как некоторое дело, акция, начинание, значимое и для его создателей, и для общества в целом (экологический проект, проект праздника, проект реформы российского образования, проект развития гимназии);
- как предварительный текст документа, отражающий некоторый замысел авторов;
- как сама деятельность по созданию такого документа или по осуществлению акции (проектирование).

Проектность или проективность – особая характеристика сознания современного человека, способ осуществления жизнедеятельности людей, активно и осознанно решающих проблемы в различных сферах деятельности, опираясь на свои созидательные потенциалы.

Проектирование есть та специфическая деятельность, которая предполагает создание образа, модели еще не существующей реальности в ситуации высокой неопределенности, в отличие от планирования, которое нацелено на описание деятельности по поэтапному совершению действий, ведущих к результатам, уже определенным сознанием субъекта [Перминова, 2010, с. 200].

Педагогическое проектирование, безусловно, сложная деятельность и требует больших временных и интеллектуальных затрат для ее освоения, чем планирование.

Действительно ли проектирование позволяет развивать субъектность и самого преподавателя, и обучающихся, а методическое планирование, напротив, редуцирует их сознание?

Обратимся к примерам. Любой, кто пытался хотя бы раз самостоятельно воплотить на практике педагогический план, подготовленный вне педагогического проекта (например, провести урок по чужому конспекту, или праздник для детей по кем-то написанному сценарию, или тре-

нинг для группы подростков по готовой разработке), обязательно сталкивался с тем, что реальная педагогическая ситуация развивалась вовсе не так, как она представлялась в предварительном плане занятия. В таких случаях часто обнаруживается, что школьники или студенты не отвечают так, как было заранее запланировано в конспекте, а задают свои, не предусмотренные планом вопросы. Или обучающиеся не реагируют на лекционный и объяснительный материал с тем вниманием, на который рассчитывал преподаватель, а иногда и вовсе сбивают его своими репликами или замечаниями, не проявляют той познавательной активности, которая предполагалась планом или конспектом. Занятие в этом случае не достигает запланированных целей, даже если педагог ценой невероятных усилий добивается формальной реализации плана.

Психологический анализ ученых показывает, что истоки данной проблемы именно в том, что традиционно на курсах методики преподавания частных дисциплин студенты – будущие педагоги – учатся планировать свою педагогическую деятельность, а не проектировать ее. Более того, зачастую они обучаются планировать не собственную профессиональную деятельность, а некоторое педагогическое мероприятие (урок, экскурсию, дискуссию, лекцию) [Климанова, 2010, с. 23].

Существенно новое отличие и особенность стандарта второго поколения – ученик после каждого конкретного урока сам должен осознавать и понимать, чему он научился и что теперь умеет делать.

В этой связи учителю необходимо подготавливать проекты, обдумывая каждый вид деятельности на уроке, его цель и результат, а не планы, где нет особо четкого акцента на личность учащегося. Отсюда наблюдаются очень большие затраты сил, о которых говорилось выше.

Педагогическое проектирование способствует развитию целенаправленно, рефлексивно, а значит, и ответственно организовывать и осуществлять свою деятельность педагогу.

Педагогический проект ведет к развитию субъектности обучающихся. Сам педагогический проект создается как ситуация решения обучающимися задач своего развития и совершенствования в совместной деятельности с преподавателем – со-автором и инициатором проекта.

Также существенное различие выявляется в сфере постановки образовательных задач. Обратимся к примерам. Формулировки ряда образовательных задач, в особенности относимых к разряду развивающих и воспитательных, в студенческих конспектах и планах занятий преподавателей порой носят абстрактный характер, нереалистичны и трудно проверяемы по достигнутым результатам: «Развитие мировоззрения», «Воспитание патриотизма», «Развитие мышления». При этом на фоне глобально сформулированных развивающих задач, обучающие задачи часто имеют операционально-технический, процессуальный характер. Их решение студентами или школьниками не гарантирует достижение ими образовательной цели, а лишь определяет процесс их движения (и не всегда к обозначенной цели).

Проект требует ответной реакции от тех, на кого он направлен. Учитель должен осознавать, обдумывать то, на что направлено каждое его действие, что тот или иной вид деятельности будет развивать у учащихся, и с какой целью то или иное действие будет выполнено, то есть как проект будет представлен.

В то время как план – статичный образ действий, не предполагающий то, что каждое отдельное действие будет иметь конкретную особо значимую цель для ученика. Более того, проектная деятельность предполагает, что ученик самостоятельно осознает значимость того или иного действия, даже прописывать всё это письменно согласно ФГОСу.

Казалось бы, что ФГОС вносит только позитивные изменения в систему образования. Многие учителя, проработавшие в школе большое количество лет, имея положительную педагогическую и воспитательную практику, не воспринимают всерьез или не всегда соглашаются с данными нововведениями. Они работают по старой системе и не видят смысла в новой. Составить план урока и определить последовательность действий намного легче, чем к каждому уроку подготавливать целый проект, где будет расписана цель (личностная, коммуникативная) каждого вида деятельности. Данные проекты являются весьма затратными в плане сил и времени у учителей.

Но с течением времени главной целью образования становится не передача знаний и социального опыта, а развитие личности ученика, его способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, иначе говоря – формирование умения учиться.

Введение ФГОС – есть веление времени и требований общества. В современном обществе смысл и значение образования меняются. Теперь это не просто усвоение знаний, а импульс к развитию способностей и ценностных установок личности учащегося. Сегодня происходит изменение парадигмы образования – от парадигмы знаний, умений и навыков к парадигме развития личности учащегося.

Ученик должен восприниматься как полноправный субъект образовательного процесса, а не объект, который перенимает узкопредметные знания. Особенно важно такое проектирование для молодых специалистов.

Библиографический список

1. Асмолова А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. 152 с.
2. Карабанова О.А. Формирование универсальных учебных действий учащихся начальной школы // Управление начальной школой. 2009. № 12. С. 9–11. Определение, классификация универсальных учебных действий. Примеры заданий на развитие универсальных учебных действий младших школьников.
3. Климанова Л.Ф. Универсальные учебные действия обучающихся: примеры формирования // Управление начальной школой. 2010. № 10. С. 20–25.
4. Логвинова И.М., Копотева Г.Л. Конструирование технологической карты урока в соответствии с требованиями ФГОС // Управление начальной школой. 2011. № 12. С. 12–18.
5. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 640 с.
6. Перминова Л.М. Взаимосвязь стандартов первого и второго поколений // Народное образование. 2010. № 7. С. 209–216. Анализ стандартов. Существенные отличия и связи образовательно-обучающего характера.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки РФ. 2-е изд. М.: Просвещение, 2013. 48 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАЦИОНАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

П.А. Дьякова

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

О.С. Богданова

Межкультурный подход востребован на разных уровнях образовательной системы, особенно в школе. К настоящему времени защищено множество диссертаций по проблеме применения межкультурного подхода в иноязычном образовании, написано немало монографий и создаются концепции учебников, построенных на межкультурной основе. Е.Г. Тарева квалифицирует межкультурный подход как инновационный, так как тенденция роста популярности такого подхода, его распространения на широкий образовательный контекст налицо [Тарева, 2013, с. 67].

Межкультурный подход на современном этапе призван служить целям реформирования иноязычного образования, так как практически переворачивает традиционные устои и коренным образом меняет представление о том, как обучать иностранному языку в его взаимодействии с культурой.

Возникновение межкультурного подхода связано с новым раскладом на геополитической карте мира, который обусловил сильнейшие миграционные процессы. При этом родной язык и родная культура являются лишь фоном, объектом для сопоставления и выявления общего (уни-

версального) и единичного (отличного). Взаимопониманию на межкультурном уровне соответствует диалогическая форма общения и равноправные отношения между культурами: иное познается через свое и свое – через иное. Интересно, на наш взгляд мнение Е.Г. Таревой, что в контексте межкультурного подхода происходит отказ от последовательной необратимой линейной формулы: знакомство с фактом иной культуры => перенос его в родную культуру => сопоставление фактов двух культур => усвоение факта иного социума. Именно такая особенность межкультурного подхода является его дифференцирующим признаком, и с этих позиций необходимо квалифицировать его как инновацию [Тарева, 2013, с. 66–68].

Однако в силу особенностей национального самосознания познание собственной уникальности является главным препятствием для полноценного межкультурного общения и заключается в установке на восприятие иных национальных смыслов в рамках концептуальной картины мира своей национальной культуры.

Мы провели первичное тестирование на предмет владения учениками 11 класса обязательных лингвокультурологических знаний в контексте нашего исследования. Для нас было важно, что этот класс обладал хорошим уровнем подготовки, в том числе и образовательным уровнем. Кроме того, учитель достаточно квалифицирован. Тем не менее даже в этих условиях были обнаружены значимые пробелы в контексте межкультурной коммуникации. Результаты теста первичного опробования показали, что только половина учеников успешно справилась с тестом. Так, ученики не могли соотнести фразеологизмы с разными картинами мира. Например, для них было трудно объяснить, почему выражение «Мой дом – моя крепость» появилось в английском языке или почему французы говорят «Сыр – это наша медицина и забота».

Актуальность проблемы очевидна. В настоящей статье мы опишем стратегию формирования компетенций и обогащения картины мира школьников в контексте межкультурного подхода через параллельное сопоставление национальных фразеологизмов в старших классах.

Фразеологизмы обладают огромным познавательным, воспитательным, развивающим и учебным потенциалом. Познавательный потенциал фразеологизмов включает в себя познание культуры народа (*Etre tiré à quatre épingles* – *быть одетым с иголки*). Воспитательный потенциал фразеологизмов охватывает формирование качеств человека: интернационализм, гуманизм, патриотизм, этическая культура, эстетическая культура и др. (*On ne fait pas d'omelette sans casser des œufs* – *Без труда не вытащишь и рыбку из пруда*). Развивающий потенциал фразеологизмов состоит в развитии речевых, коммуникативных и аналитических способностей учащихся (*For a rainy day* – *на черный день*). Учебный потенциал фразеологизмов включает в себе овладение умениями узнавать, слышать и использовать фразеологизмы для общения.

Картина мира учеников значительно обогатилась бы, если бы учитель вместе с учащимися анализировали смысловые различия фразеологизмов, например: в русской (славянской) культуре хлеб и каша всегда были основой питания, отсюда выражение «Хлеб да каша – тщица наша». Во французской культуре таковой является сыр как важнейшая составляющая французской кухни, отсюда «*Le fromage est médecine et soin* (досл. *Сыр – медицина и забота*)». Другой фразеологизм «Любишь кататься, люби и саночки возить» во французском имеет аналог «*On ne fait pas d'omelette sans casser des œufs* (досл.: *Омлет не сделать, не разбив яйца*)». Для французов, равно как и для англичан, живущих в других климатических условиях, катание с горки не так актуально, как для русских и в данном варианте кроется иная картина мира. Работе с фразеологизмами почти не уделяется внимания в процессе учебной деятельности на уроках иностранного языка. А если и уделяется, то такая работа сводится в основном к переводу фразеологизмов. Наше утверждение основано на длительном наблюдении за учебно-иноязычным процессом. Кроме того, проведенное в ракурсе проблемы исследование в старших классах показало, что ученики, зная перевод фразеологизмов, не могут соотнести их с разными картинами мира.

В целях восполнения пробела в стратегии обучения смысловому пониманию фразеологизмов, их соотнесению с историей стран, мировоззрением народов разных стран нами разработана и опробована сравнительная методика смыслового понимания фразеологизмов. Условно мы назвали эту стратегию «Межъязыковые и межкультурные параллели национальных фразеологизмов».

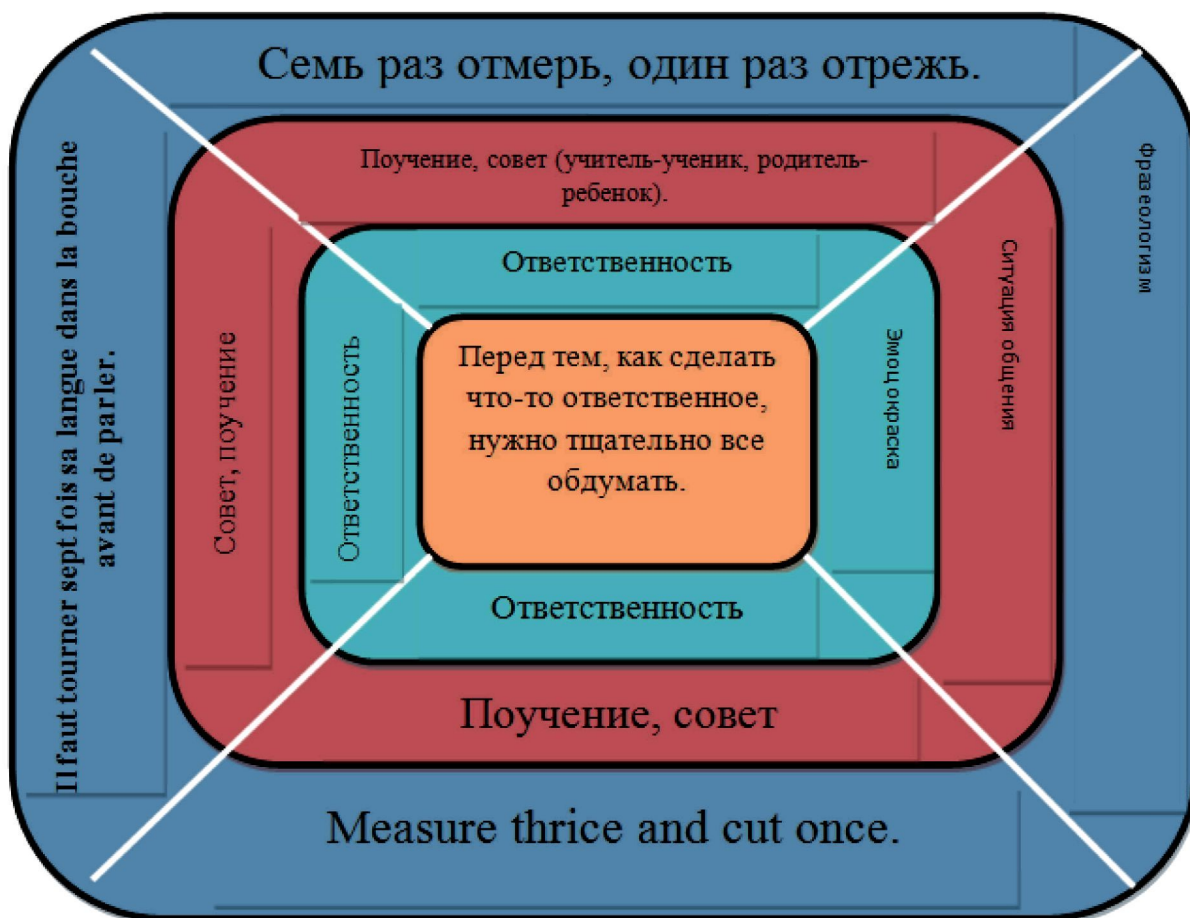
Представим данную стратегию:

1. Фразеологический квадрат

В центре квадрата на родном языке сформулирована основная идея фразеологизма. Далее мы обозначаем эмоциональную окраску фразеологизма и ситуации, в которых фразеологизм может быть использован. Во фразеологическом квадрате одна сторона остается незаполненной и предназначена для самостоятельной работы учащихся с учетом их интересов.

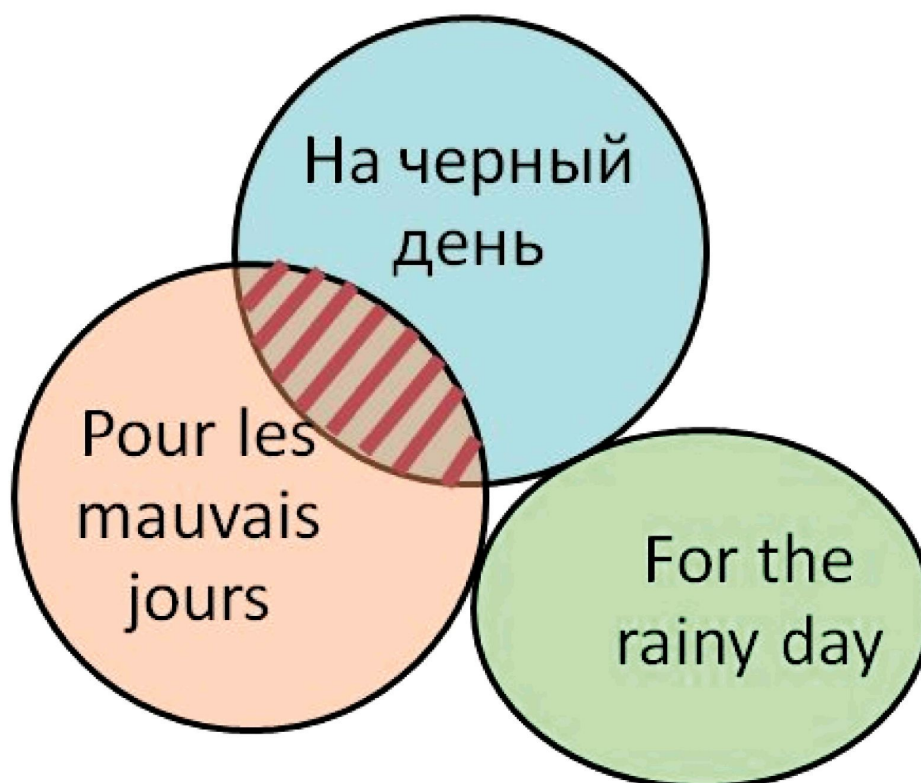
2. Смысловые круги

Смысловые круги помогают ученикам наглядно увидеть, насколько смыслы фразеологизмов в разных культурах совпадают или частично совпадают по причине разности менталитетов. Они помогают ученикам лучше понять другую картину мира. Так, заштрихованная область кругов обозначает то, что фразеологизмы в двух культурах частично совпадают. А соединение краев третьего круга (фразеологизм из английской культуры) с двумя остальными означает очень небольшое совпадение смыслов.



Наша стратегия включает в себя несколько этапов:

1. Мотивационно-подготовительный: предлагается ситуация с использованием определенного фразеологизма и проверяется ее понимание.
2. Формулируется задание на перевод фразеологизма и дается пояснение его смысла.
3. Предлагается выбрать из предложенных вариантов тех фразеологизмов из других культур, которые совпадают по смыслу с начальным.
4. Предлагается работа с квадратами и кругами, и ученики сами и с помощью учителя объясняют межкультурные и межнациональные параллели фразеологизмов.
5. Выполнение дополнительных индивидуальных заданий. Например, заполнить четвертую сторону фразеологического квадрата, исходя из интересов учеников. По примеру уже заполненных сторон ученик заполняет четвертую сторону, обозначая эмоциональную окраску фразеологизма и ситуации, в которых фразеологизм может быть использован, а затем и сам фразеологизм из четвертой, не задействованной до этого в квадрате культуры.



Анализ результатов первичного опробования данной стратегии показал следующее:

1. Повысился уровень сформированности лингвокультурологической компетенции учащихся. Ученики сами самостоятельно устанавливают соответствия фразеологизмов в разных культурах. И делают это с удовольствием. Они глубже стали понимать особенности культур не только народа изучаемого языка, но и других.

2. Обогатилась базовая лингвистическая компетенция учащихся, лексический багаж учащихся стал разнообразнее и, что важно, прочнее за счет интереса к осуществляемой работе.

3. Значительно возросли мотивационные установки учащихся. Убеждены, что причина кроется в обогащении индивидуальных картин мира школьников и осознании того, что конкретно вносит изучение иностранного языка в их личностное развитие.

Библиографический список

1. Федеральный государственный стандарт. URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения 18.11.2013).
2. Богданова О.С. Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков в схемах и комментариях. Красноярск, 2011.
3. Тарева Е.Г. Межкультурный подход как лингводидактическая инновация // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: сб. науч. статей междунар. науч.-практич. конф. памяти академика РАО И.Л. Бим. М.: ТЕЗАУРУС, 2013. С. 61–67.

КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ СЛОВОУПОТРЕБЛЕНИЮ

Г.В. Комова

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

О.С. Богданова

В условиях модернизации российского образования, повышения его доступности, качества и эффективности происходит значительное обновление его содержания, идет поиск новых способов оптимизации.

Из всех аспектов иностранного языка, которые должны практически усваиваться учащимися в процессе иноязычного образования, наиболее важным и существенным с методической и психологической точки зрения следует считать лексику, потому что без запаса слов, хотя бы и незначительного, владеть языком невозможно. Между тем практика обучения показывает, что именно с лексикой часто дело обстоит наиболее плачевно. Преподаватель жалуется, что учащиеся быстро забывают ранее выученные иноязычные слова либо используют их некорректно. При этом на каждом уроке учителя уделяют данному аспекту львиную долю времени, но в итоге затраченное время не приносит ожидаемых результатов. Такое положение с обучением словоупотреблению свидетельствует, конечно, о наличии каких-то крупных недостатков в методике.

В последние годы требования к процессу иноязычного образования существенно изменились. Так, одним из основных требований является ярко выраженная коммуникативная направленность. Таким образом, иноязычное образование следует организовывать как процесс коллективной коммуникации, то есть как процесс общения в группе с учетом межличностных связей. Наилучшим образом с этой задачей справляется коммуникативная стратегия. По определению О.С. Богдановой, *коммуникативная стратегия* представляет собой совокупность запланированных говорящим заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта творческих ходов, направленных на достижение коммуникативной цели. При этом *коммуникативная цель* – это стратегический результат, на который направлен коммуникативный акт; эта цель заключается в том, чтобы адресат понял смысл сообщения и цели говорящего.

Обычно формирование лексических навыков начинается с усвоения формы и значения новых лексических единиц (ЛЕ), и лишь после этого учащиеся начинают использовать ЛЕ для выражения собственных мыслей в процессе говорения, т. е. овладевают их речевой функцией. При таком формировании лексических навыков ведущей, главным образом, является формальная, а не функциональная сторона ЛЕ, что не соответствует естественным условиям их функционирования в деятельности говорения. Таким образом, коммуникативная стратегия предполагает необходимость учета потребностного плана в процессе естественной мотивации, осознания смысловости речепорождения.

Коммуникативная стратегия обучения иноязычному словоупотреблению в ситуации общения требует, чтобы ЛЕ и речевые образцы использовались и усваивались не ДО, а в процессе выполнения речевой задачи, в зоне плана выражения и содержания одновременно. Одной из важнейших задач в рамках такой организации является создание условий, при которых вынесение речевой функции ЛЕ вызывалась бы естественной потребностью учащихся выразить свои мысли, а не навязыванием извне, со стороны учителя. Потребность высказать свои мысли возникает обычно в тех случаях, когда мы бываем свидетелями каких-либо событий, поступков, которые произвели на нас эмоционально-смысловое воздействие. В этой связи вызвать у учащихся потребность в выражении своих мыслей возможно с помощью предъявления проблемного и эмоционально-насыщенного экстралингвистического объекта: в виде сюжетной картины, рассказа, интересного диалога, проблемного вопроса, дилеммы, песни, эпизода из фильма и т. д. Значимость и сила объекта увеличиваются при грамотно сформулированной речевой задаче. Потребность выразить свои мысли, возникшая в процессе знакомства с конкретным объектом речевой деятельности, вызовет, в свою очередь, потребность в использовании ЛЕ. Это будет способствовать и более прочному запоминанию ЛЕ, т. к. из психологии известно, что человек преимущественно запоминает то, в чем он испытывает необходимость.

Но для продуктивного усвоения ЛЕ необходимо не только вызвать у учащихся стимул к высказыванию своих мыслей, но и предоставить им возможность для высказывания с помощью новых ЛЕ. Такая возможность учащимся предлагается в виде различных программ для речепорождения, таблиц, содержащих разнообразный лексический материал. Это позволяет включать даже незнакомую лексику, лексику с индивидуальным значением, наиболее частотную.

В процессе анализа методической литературы из множества средств, помогающих решить проблему эффективного обучения словоупотреблению, мы выделили так называемые функционально-смысловые таблицы (ФСТ), разработанные В.С. Коростелевым в рамках функционально-интегрированного подхода к обучению лексике [Коростелев, 1991, с. 2].

В предлагаемом авторами виде ФСТ служат средством ознакомления и тренировки лексического материала. Использование ФСТ является путем к созданию внутренней мотивации у учащихся, созданию условий, которые вызывают в них потребность говорить, выражать свои чувства и мысли, а не только воспроизводить чужие. Важно отметить, что с первой же встречи с новыми словами ученики используют их для самостоятельного оформления своих мыслей, логического построения высказывания в соответствии с замыслом, т. к. весь материал, представленный в ФСТ, состоит, как правило, из логической цепочки последовательно связанных между собой, объединенных единым содержанием предложений, где определена цель высказывания.

«Одним из достоинств ФСТ является то, что они позволяют сразу же усваивать все компоненты структуры лексического навыка – звуковую форму ЛЕ, операцию по выбору ЛЕ, операцию по сочетанию ЛЕ, речевую задачу» [Коростелев, 1991, с. 2].

Что из себя представляет ФСТ? Это 5–7 функционально-смысловых групп, которые даны либо в форме проблемных вопросов, либо в виде незавершенных синтагматических моделей, помогающих построить фразу. В каждой группе содержится 5–8 слов, что дает возможность учащимся овладеть 30–60 словами. Все слова даны парами: слово родного языка – иноязычное слово. Слова родного языка располагаются в таблице слева от иностранных эквивалентов. Когда возникла мотивация в говорении, ученик без каких-либо затруднений переходит от слова родного языка к овладению функцией лексических единиц иностранного языка. Этот прием именуется авторами как прием «функционального замещения».

Методика работы с ФСТ состоит в следующем. Урок, как всегда, начинается с экспозиции, в процессе которой ставится проблема для обсуждения. Затем проводится работа на введение учащихся в ту проблему, которую им предстоит обсудить (при помощи экстралингвистического объекта). После этого начинается непосредственно работа по таблице (перед говорением следует снять фонетические трудности, т. е. проговорить с детьми те слова и словосочетания, входящие в ФСТ, которые, по мнению учителя, вызовут у учеников трудности в произношении). Затем ученик выбирает вариант ответа, который необходим для выражения своих мыслей по заданному вопросу. Никакой семантизации ЛЕ как отдельного этапа урока не нужно: ученики легко находят по слову родного языка необходимое им иноязычное слово (они специально расположены лесенкой).

В качестве примера мы предлагаем ознакомиться с разработанной нами и уже опробованной в процессе работы, ФСТ по теме «Счастье – это...». В данную ФСТ мы внесли некоторые изменения: в качестве вариантов ответов на последний вопрос даны высказывания известных личностей; также дан французский вариант русского выражения «И на твоей улице будет праздник». Это усложненный вариант, допустимо использование обычных лексики и речевых образцов.

В нашем случае ФСТ предьявлялась учащимся после просмотра отрывка из фильма «Доживем до понедельника», в котором учитель пристыдил одну из учениц за безнравственное, по ее мнению, сочинение на тему «Что такое счастье?». Экспозиция учителя: *«Ребята, я думаю, что каждый человек достоин быть счастливым, и мы с вами не исключение, но у каждого человека свое понимание счастья. Не правда ли? А что представляет собой счастье для каждого из вас? Давайте попробуем понять и поделиться своими мыслями с одноклассниками!»*. Затем предлагалась ФСТ с проблемным вопросом во главе.

«Le bonheur, c'est...»

<p>A quoi ressemble l'homme heureux?</p>	<p><i>он много смеется</i> его глаза блестят <i>он в хорошем настроении</i> он расцветает <i>он поет</i></p>	<p>Il rit beaucoup</p>	<p>Ses yeux brillent</p>	<p>Il est en bonne humeur</p>	<p>Il s'épanouit</p>	<p>Il chante</p>
---	--	------------------------	--------------------------	-------------------------------	----------------------	------------------

Je me sens heureux (se) quand....	<i>общаюсь со своими друзьями</i> я в кругу семьи <i>делаю счастливыми остальных</i> сбывается мечта <i>когда я влюблен</i>	Je communique avec mes amis	Je suis en famille	Je rends heureux les autres	Mon rêve se réalise	Je suis amoureux (se)
Le bonheur aime celui qui....	<i>не делает зла другим</i> заботится о других <i>оптимист</i> доволен своей жизнью <i>преодолевает трудности</i>	ne fait pas du mal aux autres	prend soin des autres	est optimiste	est content de sa vie	résoudre les difficultés
Qu'est ce que vous diriez à une personne triste?	<i>не принимай всерьез</i> будь счастлив <i>все наладится</i> жизнь прекрасна <i>и на твоей улице будет праздник</i>	Ne prends pas au sérieux!	Sois heureux(s)!	Tout s'arrangera!	La vie est belle!	le diable n'est pas toujours à la porte d'un pauvre homme
Qu'est ce que c'est, le bonheur?	<i>это улыбка сердца</i> это делать то, чего хочешь, и хотеть то, что делаешь. <i>это безмолвие несчастья</i> это цветок, который не нужно срывать <i>это не цель, а способ существования</i>	Le bonheur c'est le sourire du coeur. <i>Delphine Lamotte</i>	Bonheur – faire ce que l'on veut et vouloir ce que l'on fait. <i>Françoise Giroud</i>	Le bonheur, c'est le silence du malheur. <i>Jules Renard</i>	Le bonheur est une fleur qu'il ne faut pas cueillir. <i>André Maurois</i>	Le bonheur n'est pas le but mais le moyen de la vie. <i>Paul Claudel</i>

После трех, четырех высказываний учащихся таблицы убираются и выполняются речевые упражнения типа: докажи, объясни, убеди, посоветуй, расскажи, охарактеризуй. Поскольку понятие «счастье» для каждого свое, можно после основной работы предложить ученикам самим с помощью учителя заполнить последний блок.

Практика использования ФСТ показала, что учащиеся не только усваивают и запоминают новые слова, но и с помощью них учатся аргументировать свою точку зрения на иностранном языке. Упражнения с ФСТ обеспечивают достаточную тренировку в правильности фонетического, грамматического и лексического оформления высказывания.

В результате опытной работы мы пришли к некоторым выводам:

– Обучение словоупотреблению происходит в одно время с речепорождением.

– Процесса за счёт экономии времени на семантизацию лексики становится более оптимальным.

– Коммуникативная стратегия способствует воссозданию более реальных ситуаций общения.

– Происходит усиление мотивационных установок учащихся.

– Все высказывания учеников отличаются смысловой наполненностью и субъектностью.

– В процессе формулирования суждений происходит использование разных словосочетаний; для разных учащихся соответственно их желаниям, запросам, идеям.

Следует отметить, что представленная коммуникативная стратегия применима только на продвинутых этапах обучения, когда уже сформированы слухопроизносительные и графические навыки.

Библиографический список

1. Копышева А.В. Современные методы обучения английскому языку. Минск: ТетраСистемс, 2011. 304 с.
2. Коростелев В.С. Сущность процесса формирования лексических навыков при коммуникативном методе обучения говорению. М.: Русский язык, 1991. 349 с.
3. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ КОНЦЕПЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.А. Лазурейкис

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

О.С. Богданова

В настоящее время проблема образования волнует не только педагогов, но и социологов, политиков, писателей и прочих публичных деятелей. Причиной тому являются общемировые цивилизационные тенденции, такие как глобализация и распространение стандартов массовой культуры. Никакие религиозные, этнические, политические конфронтации не могут остановить этот процесс. Общество становится поликультурным. В связи с этим были выдвинуты новые приоритеты в области языкового образования. Знание любого языка призвано стать инструментом взаимопонимания. Отсюда следует, что в число приоритетных задач современного образования входит развитие у учащихся способности ценить человеческую общность, а также понимать и принимать существующие между народами различия, в том числе, возможно, полярные представления о мире.

Новая цель и концепция иноязычного образования была закреплена в Федеральном государственном образовательном стандарте. Произошла смена парадигмы со знаниевой на образовательную. Учебный процесс, таким образом, трансформировался в образовательный, учитель перестал быть единственным источником и контролером знаний, в новой концепции его роль – это быть координатором, речевым партнером, медиатором языков и культур. Так называемые зоны вытеснены более объемным понятием «образовательные результаты», включающим в себя результаты как предметные, так и метапредметные и личностные. Содержанием иноязычного образования, согласно современной концепции, является иноязычная культура. Ученики познают ее в четырех образовательных аспектах: познавательном, развивающем, воспитательном и учебном. Каждый из этих аспектов ведет к достижению тех или иных результатов – личностных, предметных, метапредметных, что в совокупности реализует цель иноязычного образования – формирование т. н. *homo moralis* и *homo loquens* – человека нравственного и говорящего.

Обновленная цель и приоритеты ведут к необходимости поиска и новых образовательных стратегий. Анализ представленных в литературе методик в области изучения иностранного языка позволил нам выделить *текстовую деятельность*, которая обладает рядом существенных отличий от иных видов речевой деятельности. Обратившись к определению понятия «тексто-

вая деятельность», предложенного одним из разработчиков данной проблемы профессором Т.М. Дридзе, мы выделили в нем, на наш взгляд, ядерные слова, которые и предопределили дальнейшее изучение этого феномена: «Текстовая деятельность – это деятельность по решению не только и не столько лингвистических, сколько **эмоционально-мыслительных, экстралингвистических задач**» [Дридзе, 1996, с. 148]. Текстовая деятельность (ТД) представляет собой процесс взаимодействия учащихся с определенным объектом, анализ данного объекта, выполнение комплекса упражнений по заданной объектом теме и, как результат, получение смысловых высказываний учеников. Объектом ТД не обязательно является текст. В качестве объектов могут выступать художественные, музыкальные произведения, видеозаписи, артефакты, природные явления. Объекты ТД обязательно должны нести некий эмоциональный заряд, быть актуальными для учеников, заключать в себе какую-либо проблему, соответствовать возрастным особенностям учащихся, их речевым возможностям, их общему образовательному уровню, а кроме того, развивать, вскрывать их **потенциальные** возможности по всем названным позициям. Важно, чтобы объекты текстовой деятельности обладали художественной значимостью, были облигаторны (представляли собой то, что «недопустимо не знать»).

Знакомство с исследованиями учёных-разработчиков данной проблемы, наблюдения за образовательным процессом в школе, наши собственные размышления привели к разработке стратегии обучения текстовой деятельности, которая включает в себя несколько этапов.

Первый – *ориентировочный* – включает в себя экспозицию учителя, снятие им трудностей у учащихся, формулирование речемыслительной установки. Следующий этап – *рецептивный*, т.е. этап восприятия учениками объекта текстовой деятельности. На этом этапе учитель может задать вопросы учащимся о том, какие эмоции у них вызывает объект, какие проблемы, по их мнению, он затрагивает. Подготовительным заданием может быть не только чтение текста, но и просмотр видеозаписи, телепередачи и т. д. Далее следует *аналитико-репродуктивный* этап, в ходе которого происходит интерпретация и более глубокое смысловое понимание объекта путем выполнения комплекса упражнений. Затем возможен *вторично-рецептивный* этап для более осознанного целостного восприятия объекта. На *творческом* этапе ученики создают собственные интериоризированные суждения с личностным отношением. Наконец, в ходе *рефлексивного* этапа происходит анализ причинно-следственных связей текстовой деятельности.

В связи с тем что текстовая деятельность связана с процессом речепорождения, немаловажную роль играет использование различных управляющих программ. Примером такой программы может служить разработанная нами «Ситуация с неразвернутым сюжетом» по теме «*Solitude*»

Certains pensent que la solitude c`est le fléau de l`époque actuelle. A votre avis, est-ce vrai?

Oui, ...	<p>это серьезная проблема наших дней.</p> <p>это почти болезнь, боль, может быть, депрессия.</p> <p>это самая страшная эпидемия, потому что от нее нет прививки</p>	<p>c`est un problème important de nos jours.</p> <p>c`est presque la maladie, la douleur, peut-etre depression.</p> <p>C`est une epidemie la plus redoubtable car on n`a pas de vaccin contre</p>
Non, parce que...	<p>мы иногда сами ищем одиночества.</p> <p>одиночество – это также уединение.</p> <p>одиночество называют «экологией души», «гигиеной души».</p> <p>одиночество необходимо для самосовершенствования</p>	<p>on cherche la solitude soi-meme parfois.</p> <p>la solitude est aussi la retraite.</p> <p>on nomme la solitude «l`ecologie de l`ame», «l`hygiene de l`ame».</p> <p>la solitude est necessaire pour se perfectionner</p>

Le Petit Prince a remarqué qu'«on est seul aussi chez les hommes». Qu'en pensez-vous, pourquoi?

On sent la solitude quand il n'y a personne qui...	пытается понять. беспокоится о тебе. заботится о тебе. хранит твои секреты. всегда рядом. радуется тебе	essaye de comprendre. s'inquiète de toi. se soucie de toi. garde tes secrets. est près de toi n'importe quand. te rejouit
--	--	--

Les causes de la solitude peuvent se différencier.

Moi, je me sens solitaire quand il n'y a personne qui m'attend chez moi, par exemple si ma famille est en départ. Et vous, quand vous vous sentez seuls?

Moi, je me sens seul quand il n'y a personne...	с кем я могу поделиться своими секретами. у кого такие же интересы. с кем я могу веселиться. на кого я могу положиться. кому я могу рассказать о своих проблемах	avec qui je peux partager mes secrets. qui a les mêmes intérêts. avec qui je peux m'amuser. sur qui je peux compter. à qui je peux parler de mes problèmes
---	--	--

«Mieux vaut être seul que mal accompagné» selon Omar Khayyam, illustre poète et philosophe.

Je pense que c'est une sentence très exacte.

En effet, parfois même les amis peuvent nous faire sentir seuls, n'est-ce pas ?

Chacun peut se sentir seul si ses amis...	предадут. спорят с ним. отказываются ему помочь. игнорируют его проблемы. обманывают его	le trahissent. se disputent avec lui. refusent de l'aider. ignorent ses problèmes. le trompent
---	--	--

Stephen King, célèbre écrivain et psychologue américain a dit:

«Les monstres et les fantômes existent. Ils vivent à l'intérieur de nous».

C'est-à-dire, pour ne pas être solitaire, il faut changer soi-même.

Les uns pensent que oui, les autres – refusent. Et vous?

Je suis d'accord, parce que les gens qui sont... peuvent éviter la solitude.	веселые открытые готовые поддержать верные и ответственные общительные и искренние оптимистичные	joyeux ouverts prêts à soutenir filèles et responsables sociables et sincères optimistes
--	---	---

Je ne suis pas d'accord, parce que les vrais amis...	<p>понимают нас всегда</p> <p>не бросают, когда мы в плохом настроении</p> <p>принимают наши отрицательные черты</p>	<p>nous comprennent toujours</p> <p>ne nous quittent pas quand nous sommes de mauvaise humeur</p> <p>admettent nos traits négatifs</p>
--	--	--

**Comment doit-on comprendre les mots d'écrivain et philosophe polonais Stanislaw Jerzy Lec
«Les gens se sentent seuls parce qu'ils construisent des murs au lieu de ponts»?**

Je crois que l'auteur voulait dire que...	чтобы не быть одинокими, люди должны...	pour ne pas être seuls les gens doivent...
A mon avis, cette phrase signifie que...	встречаться	se réunir.
Je pense que ces mots signifient que...	поддерживать друг друга	se soutenir.
C'est-à-dire que...	доверять друг другу	se fier.
	иметь схожие мнения	avoir des pareilles opinions.
	хорошо понимать друг друга	s'entendre bien.
	помогать друг другу	aider l'un à l'autre.
	быть внимательными друг к другу	être attentifs l'un à l'autre.

Alors, qu'est-ce que la solitude pour vous?

По причине ограничений объема публикации мы не можем описать всю систему работы по данной стратегии. Заметим, что в данном случае в качестве объекта ТД выступили а) дидактизированный текст по теме «Одиночество»; б) выпуск телепередачи «Культурная революция» по теме «Не нужно бояться одиночества?»; с) речемыслительная установка. Данная схема построена по принципу разговора с учениками, где на каждый вопрос они могут подобрать подходящий им лично ответ. Эти вопросы приглашают ученика к беседе, призывают его поразмышлять. Например, ученику предлагается пояснить сентенцию, согласиться с ней или опровергнуть. Очень важно, чтобы в ходе данной работы учитель не оставался безучастным «контролером», необходимо предлагать свои варианты ответов, выражать и свое мнение. В конце схемы ученику задается обобщающий, заключительный вопрос. С учетом выполненной работы по схеме ученик создает свое личностное суждение, не прибегая к опорам.

Опробование описанной нами стратегии показало, что текстовая деятельность порождает у детей желание выразить свое мнение и предоставляет возможность сделать это полноценно, т. е. создать личностные и логически построенные высказывания. Ученики осознают, что в ходе такой работы они обогащаются в первую очередь лично, видят, что им дает познание в области обучения иностранному языку. Отношение учащихся к такому образовательному процессу совершенно иное, чем к распространенной на уроках иностранного языка совершенно обезличенной «квазикоммуникации». Помимо личностных, само собой происходит достижение и предметных, и метапредметных результатов через нами уже упомянутые познавательный, развивающий, воспитательный и учебный потенциал такой стратегии, как текстовая деятельность.

Библиографический список

1. Богданова О.С. Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков в схемах и комментариях: текст лекций. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. 176 с.

2. Дридзе Т.М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии // Общественные науки и современность. 1996. № 3. С. 145–155.
3. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования. Минск: Лексис, 2003. 184 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011.

ПОЗНАНИЕ УЧАЩИМИСЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА ЧЕРЕЗ АСИММЕТРИЮ КУЛЬТУР И ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМ

А.В. Максимова

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

О.С. Богданова

В закон РФ «Об образовании» в 1992 году вошел важный пункт о том, что содержание образования должно обеспечивать в сознании учащихся формирование картины мира, адекватной современному уровню знаний, общей культуры личности, интеграции ее в систему мировой и национальных культур.

Картина мира – целостный образ, складывающийся в процессе познавательной деятельности. Объективная действительность по-разному отражается в различных языках, при этом формируются особые, отличающиеся друг от друга картины мира. Картина мира не есть простой набор «фотографий» предметов, процессов, свойств и т. д., ибо включает в себя не только отраженные объекты, но и позицию отражающего субъекта, его отношение к этим объектам, причем позиция субъекта – такая же реальность, как и сами объекты.

В ходе нашего исследования мы обнаружили большие пробелы в картине мира обучающихся иностранному языку, что является следствием недостаточного внимания процессу обогащения картины мира школьников.

Для того чтобы определить реальную действительность в ракурсе проблемы, нами был разработан тест, состоящий из 22 вопросов, который, как предполагалось, должен соответствовать уровню знаний учащихся данного года обучения. Целью тестирования в 11 классе являлось выявление того, насколько обогащена картина мира современных учеников по той или иной теме. Все задания были сформулированы на русском языке с тем, чтобы соблюсти чистоту «эксперимента» и исключить возможность их непонимания. Кроме того, все вопросы, которые мы задавали ученикам, соответствовали программным темам конкретного учебника по иностранному языку для данного года обучения.

Представим некоторые задания:

Из курса отечественной истории вам известно, какое важное место занимает Великая Отечественная война, которую иначе называют «Великой Войной». Какую же войну называют «Великой» англичане? Французы? Немцы? Почему?

Жест постукивания указательным пальцем по лбу в России означает, что, мягко говоря, вас считают чудаком. Что этот жест обозначает в Англии? Во Франции и Германии?

7 января в России празднуется Рождество Христово. Но в нашей стране это больше праздник верующих, православных людей. Многие семьи в этот день даже не собираются у стола, как например, это делается в Новый Год. Когда празднуется Рождество в Европе? Похоже ли оно на наше Рождество? В чем отличия?

В России некоторые ученики после 9 классов продолжают свое образование в колледжах, где получают среднее специальное образование. Чем отличается наш колледж от колледжа (college) в Англии? Чем отличается от французского колледжа (le college)?

Анализ ответов учащихся показал следующие результаты:



Как видно, большинство учеников не справились с тестом, ответив лишь на 5 % вопросов (12 человек). И лишь 2 ученика справились с 30 % теста.

Мы обнаружили, что ответы учеников были краткие, неполные, порой даже нелогичные и неадекватные. На большинство вопросов ученики просто не ответили, оставили их без внимания.

В связи с этим становится понятно, что необходимо расширять социокультурное пространство учащихся и обогащать их картину мира. В нашем исследовании в качестве основного средства достижения поставленной задачи является асимметрия культур и лингвокультурем. Анализ методической литературы по проблеме типологии асимметрии культур и лингвокультурем показал, что данная проблема редко является предметом изучения. Только в диссертационном исследовании А.С. Бухонкиной [Бухонкина, 2002, с. 13] нам удалось познакомиться с типологией. Это и стало основой для описания комплекса лингвокультурем и культур в ракурсе нашей работы. Представляем типологию названного автора:

1. Асимметрия культурем-реалий, которая обуславливается одной причиной: отсутствием явления, предмета в другой культуре и, соответственно, ее номинации в другом языке. Например, *route à peage* – «дорога, за проезд по которой взимается пошлина» является культуремой-реалией французского языка; *fagandole* (провансальский танец в быстром темпе) и трепак (русский народный танец); *Grecalé* (восточный ветер, приносящий дождь зимой) и тайга.

2. Асимметрия денотативных культурем. Культурно значимая информация не представлена в значении слова, а различия между культурами не находят выражения в языковой форме. Так, между верховными палатами парламентов России и Франции понятийного различия не существует. Однако в характере формирования и функционирования этих органов имеются различия. Наряду с этим денотативные характеристики данных реалий по-разному отражаются в русском и французском языках. В русском языке это словосочетание Совет Федерации, во французском – *Haute Assemblée*.

3. Асимметрия сигнификативных культурем. Культурно значимая информация является в данном случае частью объема семантического содержания языкового знака, составляя одно из осмыслений его значения. Так, «жена сына» во французском языке обозначается словом *bell-fille*, в русском – словом сноха. При этом объем значения у этих слов различен, так как французское слово обозначает не только жену сына, но и падчерицу, и невестку.

4. Асимметрия коннотативных культурем. Коннотативная культура – языковой знак, предметно-понятийное ядро которого совпадает в сопоставляемых языках, но характер культурно значимой информации, содержащейся в коннотативном компоненте значения, различен.

Так, слово Gascon обладает коннотацией хвастуна, бахвала, что проявляется в словосочетаниях *promess de Gascon* (пустое обещание), *offre de Gascon* (несерьезное предложение), а также обнаруживает себя в производном слове *gasconnade* (хвастовство). У русского слова гасконец отсутствует какой-либо дополнительный оценочный компонент в предметно-понятийном содержании.

5. Асимметрия символично-предметных культурем. Символично-предметная культура – языковой знак, воспринимаемый в данном обществе как символ, т. е. имеющий некоторое культурно-символическое содержание и несущий, таким образом, важную информацию об особенностях видения мира определенной лингвокультурой. Так, имя персонажа *Madame Bovary* перешло в разряд нарицательных имен французского языка, став символом скучающей праздной женщины, что отразилось не только в символической, но и в языковой системе в виде глагола *bovariser* (скучать, предаваться романтическим мечтам) и существительного *bovarisme* (уход от действительности в воображаемый мир).

6. Асимметрия символично-поведенческих культурем, которая выражается в различии определенных правил, тенденций речевого поведения, обусловленных различием определенных ценностных установок сопоставляемых лингвокультур. Частое использование во французских речевых формулах косвенного высказывания в положительной форме вместо императива, выражающего просьбу в русском языке (*rogiez-vous me dire / скажите, пожалуйста, excuse-moi, je cherche le cabinet, s'il vous plait*). Данные культуремы выражают важную информацию: французская культура не предполагает установления тесного контакта между отправителем и получателем, русская же культура ориентирована на установление более тесного контакта.

В целях обогащения картины мира учащихся посредством знакомства с асимметрией культур и лингвокультурем в нашем исследовании используются лингвокультурологические поля. Сама идея такого рода полей принадлежит профессору В.В. Воробьеву [Воробьев, 2008, с. 140]. Ученый так определяет понятие лингвокультурологического поля – это один из типов семантического поля, которое становится в лингвистике одной из важных категорий. В этой категории не только отражается иерархическая структура фрагментов лексико-семантической системы, но и взаимосвязано представлены отношения частных традиционных языковых категорий.

Перенос этой идеи в нашу работу вызвал необходимость разработки такого лингвокультурологического поля, которое бы способствовало достижению поставленной нами задачи, а именно в процессе иноязычного образования через асимметрию культур и лингвокультурем создавать у обучающихся определенную картину мира в связи с изучением конкретной темы.

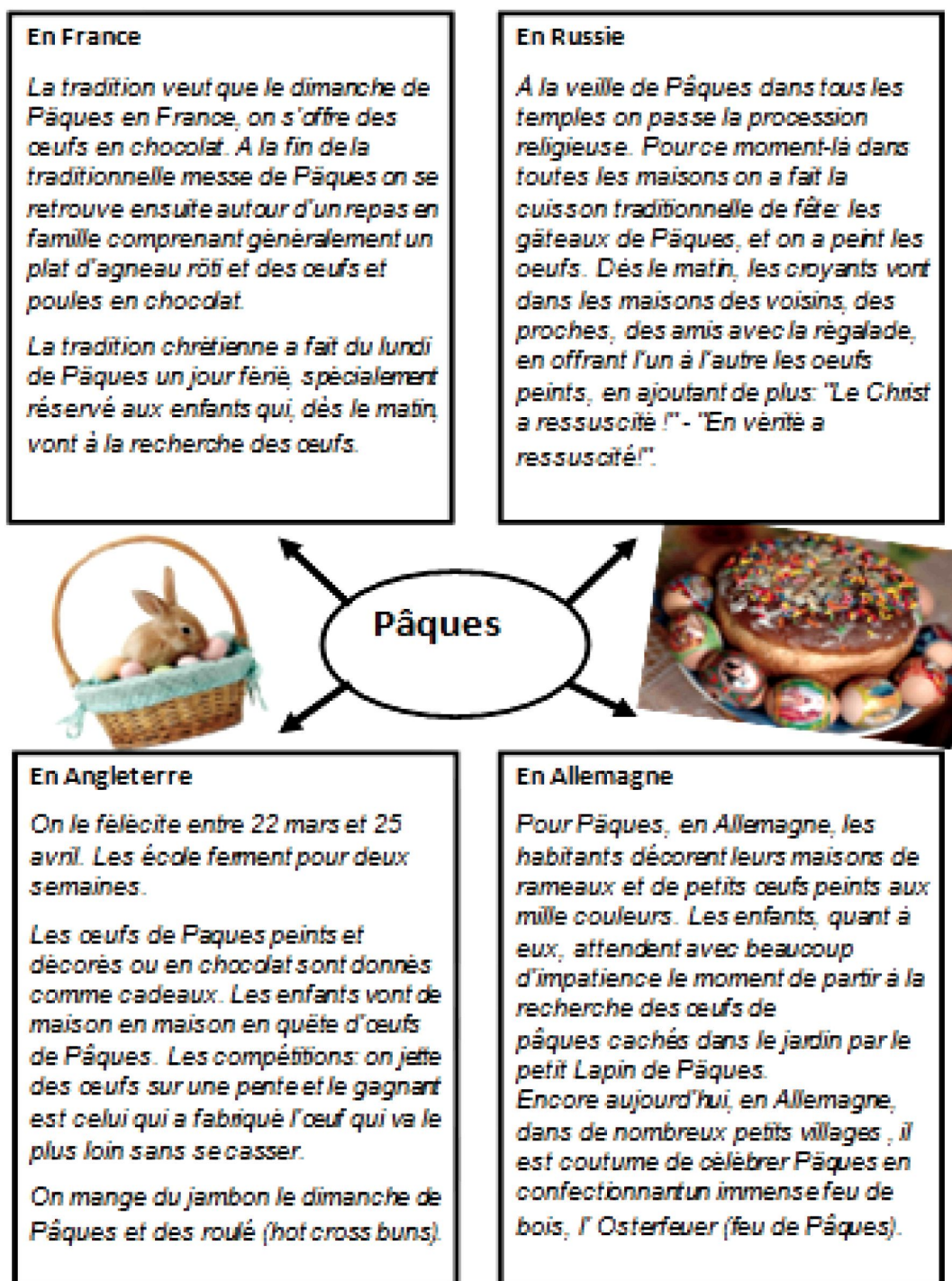
В ракурсе предмета нашего исследования и с учетом его специфики мы предлагаем следующее определение понятия лингвокультурологического поля.

Лингвокультурологическое поле – это целостное образование, отражающее общую проблему темы и включающее определенную систему взаимоотношений культурных ассоциаций; это комплексная единица описания объекта. Каждое поле дает для определенного народа свою «картину мира», сопоставление которых у разных народов вырисовывает сходства и различия в их языках и культурах. Структура лингвокультурологического поля следующая: в центре поля располагается ядро с именем поля, а на периферии поля – субполя. В каждом субполе содержится аналогичная информация о каких-либо фактах отдельной страны.

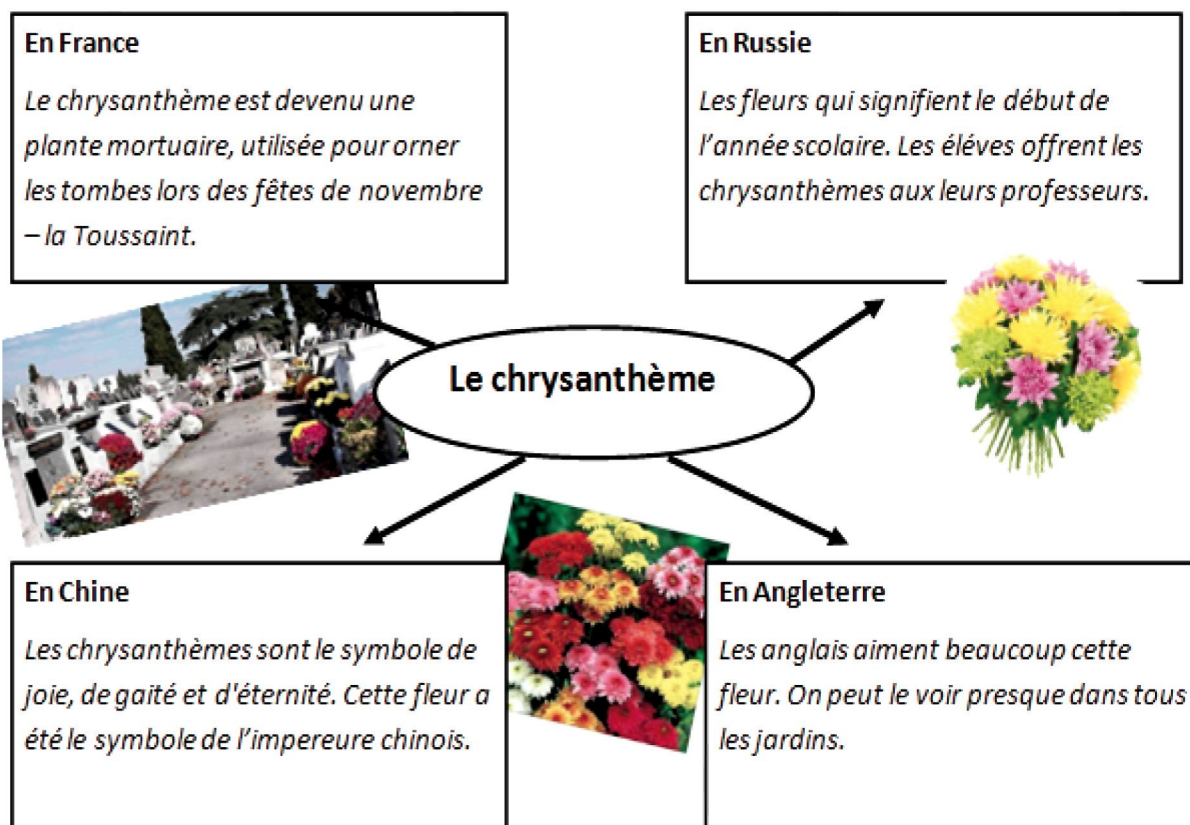
Лингвокультурологическое поле строится на асимметрии культур либо на асимметрии лингвокультурем. Лингвокультурема – комплексная межуровневая языковая и речевая единица, планом содержания которой является единство языкового значения и культурного смысла, а формой которой выступает единство знака и языкового значения [Воробьев, 2008, с. 256]. Лингвокультуремы как языковые знаки, содержащие культурно значимую информацию, используются для обозначения артефактов: конкретных объектов культурной значимости, явлений, событий, поступков человека и моделей реагирования человека на действительность; одновременно с этим лингвокультурема выражает концептуальные представления человека об

устройстве мира и используется для выражения социальных оценок по отношению к предметному миру и к поведенческой сфере в жизни человека. Например, лингвокультурема «медведь». В русской культуре «медведь» – это уважительное прозвище «хозяина леса», добрый и сильный человек. Для французов слово «медведь» вызывает негативные чувства, ассоциируется с невоспитанным и грубым человеком. А в Германии «медведь» является одним из символов Берлина. Другой пример, лингвокультурема «хризантема». Этот цветок для русских является символом начала учебного года, ученики дарят их своим учителям первого сентября. Во французской культуре хризантема – это цветок, который приносят на могилы в День Всех Святых. В Китае хризантема олицетворяет счастье, радость и вечность; раньше являлась одним из символов императора.

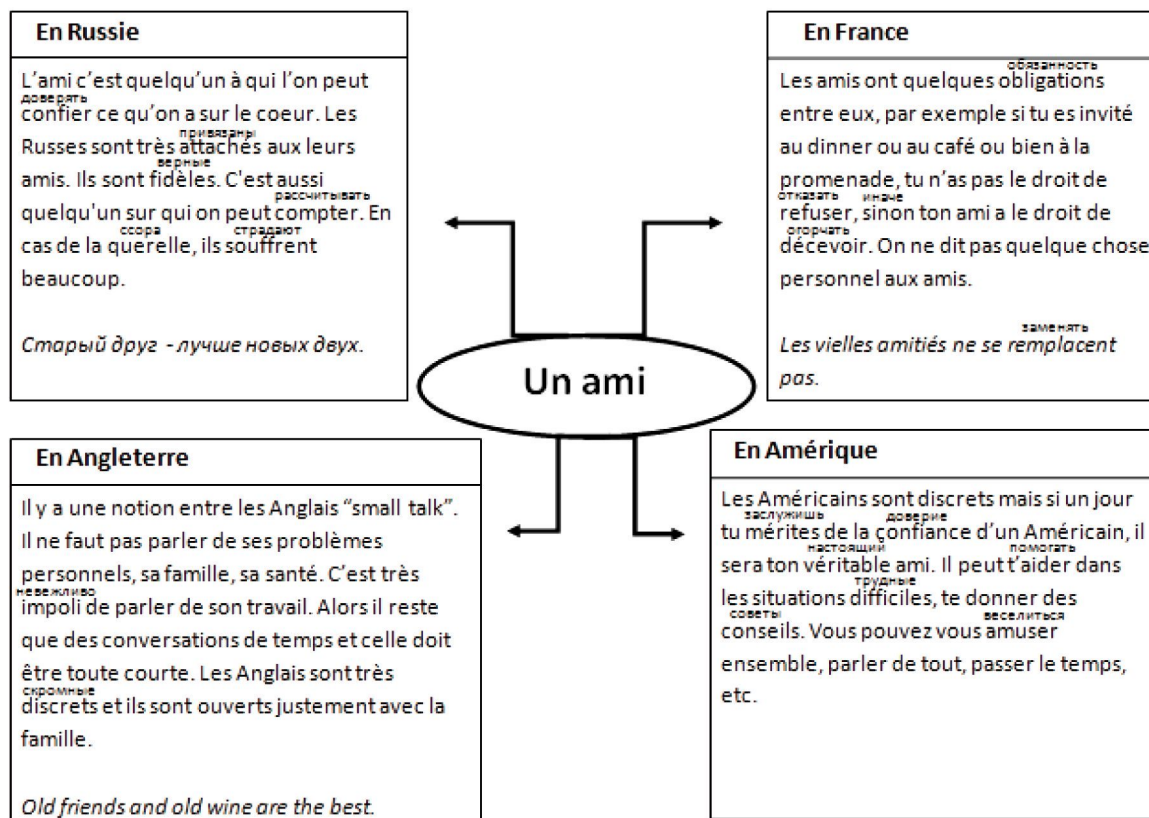
Приведем примеры лингвокультурологического поля, построенного на асимметрии культур. Лингвокультурологическое поле «Пасха»:



Далее приведем пример лингвокультурологического поля, построенного на асимметрии лингвокультурем. Лингвокультурологическое поле «Хризантема»:



Стратегия работы с лингвокультурологическими полями была опробована в 9 классе в процессе ознакомления с темой «Друг».



Работа с данным лингвокультурологическим полем осуществлялась следующим образом:

I. Формулирование вопросов по теме перед обращением к лингвокультурологическому полю

Qu'est-ce que c'est «un ami» dans les différentes cultures? Est-ce qu'il y a les différences de la notion «ami» dans les différents pays, cultures?

II. Формулирование общих вопросов

1. Regardez ce tableau, de quoi nous allons parler aujourd'hui? Pourquoi nous avons choisis 4 pays?

2. Lisez le blogue qui s'appelle «En Russie». Vous êtes d'accord avec cette notion? Un ami pour vous c'est aussi quelque chose comme ça?

3. Et en France «un ami» c'est quoi? Quelle sont les différences de la notion française et de la notion russe? En Angleterre qu'est-ce que c'est «un ami»? C'est vrai ou c'est seulement un stéréotype? Et en Amérique? Est-ce que cette notion est tout à fait différente?

III. Работа с полем

1. Rapprochez les pays avec les notions du mot «ami»:

La France	Ils sont discrets mais si un jour tu mérites de la confiance d'un habitant de ce pays, il sera ton véritable ami
L'Angleterre	L'ami c'est quelqu'un à qui l'on peut confier ce qu'on a sur le coeur
La Russie	Il ne faut pas parler de ses problèmes personnels, sa famille, sa santé. C'est très impoli de parler de son travail
L'Amérique	Les amis ont quelques obligations entre eux. On ne dit pas quelque chose personnel aux amis

2. Lisez les petites énonciations et dites de quel ami il s'agit? D'un ami russe? Français? Anglais? Américain?

a) Un ami? Oui, j'ai beaucoup d'amis. Parfois je les rencontre dans les rue, demande quelque chose pas importante et je vais à mon travail.

b) Un ami pour moi c'est quelque chose importante. Nous pouvons parler beaucoup de temps sur nos problèmes, nous aidons l'un à l'autre.

c) Un ami... Excusez-moi mais je suis en retard, je dois aller au café pour rencontrer avec «mon ami» qui m'a invité.

d) Un jour cette personne est devenue mon véritable ami, j'ai commencé à lui confier et c'est tout.

1. Собственное высказывание

Répondez à la question: Qu'est-ce que c'est «un ami» dans les différentes cultures?

Для оценки результатов нашей работы сравним высказывания учеников, которые были до работы с полем и после.

Высказывание до работы с полем:

Друг – это тот, кому можно доверять, тот, кто всегда рядом. Друг всегда поможет.

Как можно заметить, это высказывание нельзя назвать развернутым, не соблюдена логическая последовательность, не аргументирована мысль, нет личностного мнения. Мысль выражена на русском языке, поэтому ни о каком умении выражать мысль различными языковыми средствами не может быть и речи. Как очевидно, объем речевых суждений учеников не раскрывает в полной мере ответ на вопрос, заданный до работы по теме (Qu'est-ce que c'est «un ami» dans les différentes cultures?).

Высказывание после работы с полем:

Dans les différents pays il y a les différentes notions du mot «ami». Par exemple, En Russie un ami c'est quelqu'un à qui l'on peut confier ce qu'on a sur le coeur. En France les amis ont quelques obligations entre eux. En Angleterre il ne faut pas parler de ses problèmes personnels, sa famille, sa

santé. En Amérique si un jour tu mérites de la confiance d'un Américain, il sera ton véritable ami. Pour moi, c'est difficile à comprendre la notion du mot «ami» en Angleterre parce qu'il ne faut pas parler de ses problèmes personnels, sa famille, sa santé. Pour moi «un ami» c'est une personne qui m'aide, me comprend, me confie. Avec un ami je peux être moi-même. Un ami doit être courageux, sincère, fidèle.

Отличия от первого варианта высказывания очевидны. Во-первых, это объем и емкость. Высказывание небольшое, но оно вобрало в себя все, что необходимо было отразить: это и понятие «друг» в разных странах, и то, что же такое «друг» для самих учеников. Высказывание построено логично: начало (*В разных странах разные понятия слова «друг»*), которое плавно перетекает в аргументацию этой мысли (Друг в России, во Франции, в Англии, в Америке это...), и затем переход на личностное мнение, что такое «друг» для меня.

Представленная стратегия не только продуктивна с точки зрения практической (речевые произведения учащихся), но и с точки зрения обогащения учеников знаниями о предмете изучения, обогащения их картины мира по определенному вопросу. Попутно заметим, что подобная работа значительно повышает уровень мотивации учащихся именно тем, что показывает полезность изучения иностранного языка и прикосновения к разным культурам, то есть того, что наши ученики чаще всего не ощущают.

Библиографический список

1. Богданова О.С. Опоры как средство поддержки иноязычного речепорождения: рукопись // Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2006. 108 с.
2. Бухонкина А.С. Типы асимметрии культурем: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2002. 23 с.
3. Воробьев В.В. Лингвокультурология. 2008. 340 с.
4. Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 года 3266-1 «Об образовании». URL: http://www.ed.gov.ru/ofinf/nd_fao/6658/.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

К.А. Мунгалова

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

Н.В. Ляхова

На сегодняшний день во многих сферах жизни общества используются интерактивные технологии. Современные информационные технологии превращают обучение в увлекательный процесс, способствуют развитию исследовательских навыков учащихся. Актуальность применения мультимедиа-технологий в учебном процессе обусловлена тем, что на современном этапе нашего общественного развития происходит информатизация общества и широкое распространение глобальной компьютерной сети Интернет.

В настоящий момент многие классы в школах оснащены интерактивной доской. Но не многие знают, сколько полезных функций и свойств она имеет. Следовательно, большинство учителей ограничивается использованием доски только в качестве проектора.

Но на самом деле, интерактивная доска (ИД) – это устройство, позволяющее преподавателю объединить три различных инструмента: экран для отображения информации, обычную маркерную доску и интерактивный монитор. Доска позволяет показывать слайды, видеоматериалы, делать пометки, рисовать графические изображения, чертить различные схемы, как на обычной доске в реальном времени, наносить на проецируемое изображение пометки, вносить любые изменения и сохранять их в виде компьютерных файлов для дальнейшего редактирования, печати на принтере, рассылки по факсу или электронной почте [<http://ul-prom.ru/index.php/2010-03-13-08-37-22>].

Интерактивная доска – ценный инструмент для обучения всего класса. Это визуальный ресурс, который помогает преподавателям излагать новый материал очень живо и увлекательно. Она позволяет представить информацию с помощью различных мультимедийных ресурсов, пре-

подаватели и учащиеся могут комментировать материал и изучать его максимально подробно. Она может упростить объяснение схем и помочь разобраться в сложной проблеме. Лучший способ понять, как устроена интерактивная доска, просто попробовать поработать с ней.

В настоящее время на рынке представлено огромное количество интерактивных досок разных фирм. Но мы бы хотели более подробно остановиться на интерактивной доске SMART board, так как судя по многочисленным интернет-опросам, большинство учителей отмечают её надёжность, удобство и лёгкость в использовании.

Хотелось бы добавить, что эффективнее всего считается использование доски на уроках иностранного языка именно у младших школьников. Младший школьный возраст является одним из самых ответственных периодов в жизни ребенка, он имеет свои психологические особенности, которые необходимо учитывать при обучении иностранному языку. Наряду с этими особенностями мы выделили ряд преимуществ и недостатков интерактивной доски.

С одной стороны, к основным преимуществам интерактивной доски на уроках английского языка в начальной школе можно отнести:

1. Создание условий для самообучения, самостоятельной проработки учебного материала.
2. Более глубокая индивидуализация обучения и обеспечение условий для его вариативности.
3. Интенсификация процесса обучения.
4. Высокая степень аутентичности.
5. Работа с доской в полной мере позволяет реализовать принцип наглядности.
6. Создание новой обучающей среды.
7. Возможность взаимодействия с виртуальными образами и моделями изучаемых лингвистических объектов и процессов, высокая степень интерактивности обучения.
8. Возможность автоматизированного контроля, учета результатов учебного процесса и более объективное оценивание знаний и умений.
9. Значительное повышение мотивации обучения.
10. Обучение разным видам умений и навыков (чтению, грамматике, письму, аудированию, лексике и т. д.).
11. Уроки, созданные на интерактивной доске, экономят много времени, так как их можно использовать не один раз. Огромным плюсом интерактивной доски является то, что для работы с ней не требуется никаких специальных навыков и знаний [Цветкова, 2009, с. 28–34].

Но, с другой стороны, необходимо помнить, что у интерактивных досок существуют и некоторые недостатки:

1. Интерактивные доски намного дороже, чем стандартные доски или же проектор с экраном. Далеко не все школы могут купить такие доски в достаточном количестве для учителей.
2. Поверхность интерактивных досок может повредиться, замена поврежденной поверхности также очень дорогостоящая услуга (в России такой ремонт, возможно, будет равноценен покупке новой доски).
3. При работе рядом с интерактивной доской ученик или учитель могут «попасть взглядом» на луч проектора, что вредно для глаз [Интерактивная доска. Быстрый старт. Руководство пользователя, 2007, с. 40].

Таким образом, учет ограничений в использовании интерактивной доски и ее широкие дидактические возможности способствуют реализации одного из важнейших принципов обучения в начальной школе – наглядности. В младшем школьном возрасте преобладает наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, а интерактивная доска, независимо от того, для каких целей, на каком этапе урока она применяется, является инструментом визуального представления данных.

Нами были детально изучены особенности ИД, на основе которых стало понятно, что наиболее эффективной интерактивной доской является на уроках английского языка младших школьников при работе с лексическим материалом. В качестве примера мы разработали некоторые упражнения, которые могли бы быть использованы на уроках английского языка в начальной школе. Данные упражнения были разработаны при помощи специальной программы для интерактивных досок – SMART Notebook, которая обычно используется для создания уро-

ков и презентаций. Панель инструментов SMART Notebook позволяет выбирать и использовать различные команды и инструменты в окне SMART Notebook: перья (рисует объект на текущей странице), ластик (стирает объект на текущей странице), линии (рисует прямую линию или дугу), фигуры, волшебное перо (создает медленно исчезающие рукописные объекты, открывает окно увеличения или открывает окно подсветки), заливка, текст и многие другие. [Центр справки SMART Notebook: [Сайт].URL: http://onlinehelp.smarttech.com/RU/windows/help/notebook/10_0_0/NBNotebookToolbar.htm].

Во вкладке Lesson Activity Toolkit имеются макеты нескольких упражнений на разные виды деятельности. С помощью них мы разработали следующие упражнения:

1. Anagram. В этом упражнении буквы, составляющие слова, перепутаны, а ученикам необходимо расставить их в правильном порядке. Задание выполняется на время. По итогу ребенок набирает очки.

2. Sentence arrange. В данном упражнении требуется расставить предложения в правильном порядке (восстановить ход событий, расставить реплики в диалогах и т. п.). Ученики передвигают фразы на доске руками.

3. Category sort – text. Здесь нужно распределить слова по разным категориям. Категорий может быть от 2 до 5.

4. Word biz. Ученики видят на доске вопрос, а ответ на него им необходимо собрать из предложенных букв. Задание выполняется на время.

5. Multiple choice. Очень распространенное упражнение. Ученикам предлагается ответить на несколько вопросов, выбрав из трех или четырех предложенных ответов.

Во всех упражнениях для интерактивной доски при удачном выполнении одного из их этапов появляется зеленая «галочка», в случае неверного ответа – красный «крестик».

Таким образом, интерактивная доска как одно из технических средств современных информационно-коммуникационных технологий является эффективным средством вовлечения учащихся в активный процесс познания. Грамотное применение информационных технологий в учебном процессе начальной школы способствует развитию у учеников теоретического мышления, восприятия, повышает мотивацию учения и стимулирует познавательный интерес учащихся.

Библиографический список

1. Интерактивная доска. Быстрый старт. Руководство пользователя. М.: Сервис Плюс, 2007. С. 40.
2. Приволжская торговая компания / Интерактивное оборудование. URL: <http://ul-prom.ru/index.php/2010-03-13-08-37-22>)
3. Цветкова Л.А. Некоторые преимущества использования мультимедийных средств при обучении иностранному языку // Английский язык в школе. 2009. № 4. С. 28–34.
4. Центр справки SMART Notebook / Панель инструментов SMART Notebook. URL: http://onlinehelp.smarttech.com/RU/windows/help/notebook/10_0_0/NBNotebookToolbar.htm)

К ВОПРОСУ ОБ ОСВОЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ: ОТ РОЖДЕНИЯ ДО СЕМИ ЛЕТ (БИЛИНГВАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ)

Н.С. Селиверстова

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент КГПУ им. В.П. Астафьева*

В.В. Недбай

Сегодня вопрос о билингвальном воспитании детей весьма актуален. Границы национальных культур стерты. Процесс интеграции коснулся не только сфер бизнеса, экономики и культуры, но и затронул уровень межличностных отношений, на котором мы наблюдаем появление большого числа двуязычных брачных союзов и возникновения естественной многоязычной ситуации развития и воспитания ребенка. Многоязычие в данном контексте заключается в конфронтации максимального числа следующих языков:

Язык 1 (Я1) – «родной язык матери», «осваиваемый язык»;

Я2 – «родной язык отца», «осваиваемый язык»;

Я3 – «язык среды», «новый язык», «осваиваемый язык»;

Я4 – «иностранный язык», «изучаемый язык в системе дошкольного, школьного образования»;

Я5 – «второй иностранный язык», «изучаемый язык в системе гимназического образования»).

На современном этапе усилились и миграционные процессы – когда семья переезжает из одного государства в другое, при этом дети, рожденные в одноязычном монокультурном союзе, оказываются в многоязычной ситуации, где представлены следующие языки: Я1 («родной язык», «язык родителей», «осваиваемый язык»), Я2 («новый язык», «новая языковая среда», «осваиваемый язык»), Я3 («иностранный язык», «изучаемый язык в рамках школьного образования»). В нашем исследовании мы обращаемся к проблеме раннего обучения иностранному языку в условиях семейного образования, т. е. к проблеме овладения вторым языком в семьях, где кто-либо из родителей на достаточно высоком уровне владеет иностранным языком и осознанно пытается приобщить ребенка к иной иноязычной культуре средствами языка этой культуры.

Объектом исследования выступают лингводидактические условия процесса овладения иностранным языком в домашних условиях детьми от рождения до 7 лет. Для начала обратимся к вопросу о раннем развитии, к кругу основных вопросов: «Когда?» (С какого возраста целесообразно начинать изучать иностранный язык?), «Как?» (Какой метод при этом самый эффективный?), «С кем?» (Как выбрать учителя? Кто лучший?).

Нами был проведен анализ психолого-педагогической литературы в части поиска ответа на вопрос «Когда?», ниже мы хотим представить положения различных педагогов, лингвистов и психологов по этому вопросу. По мнению Бриты Хюфайзен (преподавателя и доктора наук, одного из авторов книги «Немецкий как второй язык»), не столько возраст имеет значение, сколько количество времени, посвященного изучению языка. Томас Сковел (психолингвист, автор нескольких крупных работ по психолингвистике, член объединения TESOL) утверждает, что после 12 лет иностранным языком невозможно овладеть на уровне «native». Bénédicte de Boysson – Bardies (психолингвист, автор множества работ, посвященных теме изучения языка среди самых маленьких, директор центра национальных научных исследований C. N. R. S) полагает, что уже в возрасте двух лет слуховые способности к восприятию второго языка сильно снижаются [Bénédicte de Boysson-Bardies, 1998, с. 18]. Известный советский ученый-лингвист, доктор филологических наук, профессор В.Д. Аракин убежден что, самый благоприятный возраст – 5 лет, так как ребенок в этом возрасте уже может концентрироваться. К.Д. Ушинский (русский педагог, основоположник научной педагогики в России) писал, что изучение иностранных языков не должно начинаться слишком рано, а лишь после того, как родной язык даст глубокие корни в духовную природу ребенка.

Как мы видим, мнения, с какого возраста стоит начинать изучать иностранный язык, разнятся. Но в нашей работе мы придерживаемся точки зрения сторонников раннего обучения.

Данные об особенностях головного мозга ребенка:

– согласно современным исследованиям к трехлетнему возрасту развитие клеток головного мозга уже завершено на 70–80 процентов;

– период, когда связи между клетками формируются наиболее активно, – это период от рождения ребенка до трех лет. В это время зарождается примерно 70–80 процентов таких соединений;

– уже в первые шесть месяцев после рождения мозг достигает 50 процентов своего взрослого потенциала, а к трем годам – 80 процентов;

– мозг новорожденного имеет намного больше нейронов, чем у взрослого;

– слуховое восприятие у ребенка в разы лучше, чем у взрослого. Ребенок способен улавливать самые незначительные различия между звуками;

– образная память также намного выше по качеству, чем у взрослого. Как показывают иссле-

дования, ребенок в 1,5 года уже способен запоминать и различать около 50 марок машин [Ибука, 2011, с. 224].

Насколько мы можем видеть, умственные способности ребенка в силу пластичности его мозга намного превышают умственные способности взрослого. Поэтому раннее овладение иностранным языком способно снять ряд трудностей, с которыми неизбежно сталкиваются более взрослые обучающиеся.

Однако некоторые родители, желающие с детства увлечь ребенка языком, и дать ему хорошую подготовительную базу, получают совсем обратный эффект. Происходит это потому, что родители не до конца представляют себе, каким образом должен проходить этот процесс, и что на него влияет. Ниже мы постараемся ознакомить читателя с этими вопросами.

Итак: « Какие факторы на это влияют?».

Среда. Несомненно, один из самых весомых факторов. Она порождает мотив, ребенку необходимо социализироваться, он испытывает коммуникативную потребность. Для того чтобы ребенок мог выразить свои желания, эмоции, чувства, ему необходимо дать об этом знать окружающим.

Речь родителей. «Когда родители разговаривают со своими детьми, они передают им нечто гораздо большее, чем просто слова, предложения и правила синтаксиса. Они демонстрируют им, как нужно выражать свои мысли и обмениваться идеями с другими людьми. Родители знакомят ребенка с категориями и символами, учат его тому, как переводить сложный мир в представления и слова. Эти концептуальные средства являются для ребенка теми поддерживающими конструкциями, которые он использует для понимания мира и выражения собственного места в нем» [Крайг, 2005, с. 940].

Интеракция. Ребенок запоминает и усваивает только то, с чем вошел в контакт, с тем, что у него вызвало эмоции.

Образ предмета. То, что ребенок изучает, должно его заинтересовать по многим пунктам: это цвет, текстура, форма и пр. Занимаясь иностранным языком, необходимо особое внимание уделять выбору вспомогательного реквизита, нужно помнить о том, чтобы этот объект вызывал у ребенка ответную реакцию. Будь то: картинка, книжка, игрушка и т. д. В одном из исследований (О«Brien, Nagle, 1987) были проанализированы речевые обороты, употребляемые родителями во время игр со своими недавно начавшими ходить детьми, с использованием кукол и машинок. Игры с куклами вызывали большее число вербальных интеракций, тогда как в играх с машинками их было очень мало, независимо от того, играли они с дочкой или сыном. Так как мальчики и девочки, начиная с 2-летнего возраста, играют, как правило, с игрушками, типичными для их пола, девочки могут находиться в более сложных ранних языковых условиях, что позволяет объяснить, почему девочки несколько опережают мальчиков в развитии вербальных навыков [Крайг, 2005, с. 940].

Принимая во внимание ряд перечисленных факторов, скажем о том, что их соблюдение прямым образом влияет на процесс освоения языка. Родителям, самостоятельно «ознакомляющих» своих малышей с иностранным языком, совершенно точно нужно иметь представление о том, как это нужно делать. Обратимся к самому главному вопросу «Как?»:

– «Язык как объект мышления». Нельзя сначала обучать ребенка читать и писать, а потом уже слушать язык и начинать говорить. Все должно быть наоборот, подобно тому, как это происходит в родном языке [Беляев, 1965, с. 229].

– Задействование правого полушария головного мозга. Как известно, правое полушарие отвечает за интуицию и подсознание. Информация, которая сохраняется в нем, остается с нами навсегда.

– «Одно лицо- один язык», как один из основных принципов. В данном случае речь идет о кукле, поскольку рано или поздно ребенок поймет, что его родитель билингв, и тогда, он пойдет по тому пути, что проще – перейдет на свой родной язык. С куклой все иначе.

– Мотив. Язык для языка здесь не работает. Необходимо найти деятельность, интересную для ребенка: «кукла как лучший друг, мы с ней поем, танцуем, рисуем, книжки читаем, сценки ставим, мультики смотрим и пр.».

– Деятельность, которая стимулирует умственную работу. «Исследования показали, что чтение книжек с картинками облегчает ребенку процесс овладения речью. Особенно, если родители (в нашем случае кукла) задают детям вопросы, поощряющие их придумывать развитие какой-либо истории» (Whitehurst, Falco, Lonigan & Fischel, 1988). Конечно, стимулирующие вопросы и задания могут применяться в различных формах работы.

И наконец наш последний вопрос: «С кем?».

Ответим на него кратко: с родителем. В свой нежный период взросления общение с родителем помогает ребенку познавать мир, социализироваться, овладевать различными навыками, и как результат – укреплять родственную связь со своими родителями. Домашняя обстановка снижает до минимума риски возникновения агрессии, стрессовых ситуаций, нервоза, которые может породить новая среда. Поскольку рядом с ребенком самые близкие и любящие его люди, стрессовых ситуаций возникнуть не должно.

То, что мы хотим предложить в нашей работе, рассматривается нами как выход из сложной ситуации. Мы пытаемся ответить на вопрос: «Как использовать бесконечную пластичность детского мозга, чтобы открыть для ребенка дальние горизонты? Как приблизить процесс обучения иностранному языку к овладению иностранным языком?». Нужно сказать, что отрицательный результат метода раннего развития, совсем не редкость. «Измученная» с детства детская психика, несколько повзрослев, наотрез отклоняет любую необходимость сесть за учебник, поскольку тот процесс обучения, который был в детстве, был насильственным. Мы в нашей работе ищем совсем обратного. Наши устремления – это развитие детского потенциала, освоения языка естественным, увлекательным для ребенка образом. Мы хотим помочь тем родителям, которые всей душой стремятся поделиться своими знаниями с ребенком, дать ему самое лучшее, но не совсем представляют, как это сделать. В стадии разработки находятся методические рекомендации родителям по обучению иностранному языку от рождения до 7 лет, по модели его естественного освоения. Данные рекомендации могут быть использованы и в работе с детьми мигрантов, приезжающих в нашу страну.

Библиографический список

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. 229 с.
2. Ибука М. После трех уже поздно / пер. с англ. Н. Перовой. М.: Альпина нон-фикшн, 2011. 224 с.
3. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. СПб.: Питер, 2005. 940 с: ил. (Серия «Мастера психологии»)
4. Bénédicte de Boysson-Bardies. «Comment la parole vient aux enfants». Les Cahiers du MURS №35 – avril 1998. Pag. 18.

ВЕБ-КВЕСТ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ АВТОНОМНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Н.В. Трутнева

*Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент КГПУ им.В.П. Астафьева*

Н.В. Ляхова

В настоящее время в современной образовательной среде все большее значение приобретает автономная учебная деятельность учащегося. Для верного понимания данного термина необходимо разъяснить, что он обозначает. Автономная учебная деятельность означает «полную самостоятельность, автономию учащихся, когда учитель практически исключается из процесса образования, а учащийся сам решает вопросы, связанные с целями обучения, программой, материалами и т. д. При этом учащимся необходим лишь консультант по некоторым возникающим вопросам» [Колесникова, 2001, с. 159].

Актуальность учебной автономии подтверждает, к примеру, ФГОС, который определяет не-

обходимость организации автономной работы учащихся с целью формирования образованного человека с навыками самообучения, саморазвития, самонаблюдения, самооценки и самоконтроля [Федеральный государственный образовательный стандарт].

Образованный человек – человек не только эрудированный, но и способный к свободе выбора, владеющий основными ключевыми компетенциями, которые дают возможность эффективно решать проблемы, возникающие в профессиональной и личной сферах [Новая философская энциклопедия]. Иными словами, это самостоятельно мыслящая, ответственная, независимая, то есть автономная личность.

Кроме того, в наш век развития информационно-коммуникационных технологий образование смещается в сторону информационного прогресса и требует включения его элементов в образовательный процесс. Техническое оснащение многих школ уже позволяет учителям включать работу с современным оборудованием и сетью Интернет в образовательный процесс. Включения социальных сервисов с видео-, аудио- и фотоматериалами также становится не просто желательным, а обязательным условием организации учебной деятельности, в том числе автономной работы учащихся, т. е. технологии web 2.0 все больше проникают в образовательный процесс.

Web 2.0 [O»Reilly T.] – это платформа социальных сервисов и служб, позволяющая широкому кругу пользователей сети Интернет быть не только получателями информации, но и ее авторами и создателями. К сервисам web 2.0 относятся такие социальные сервисы, как Blog, Wiki, Podcast, Bookmarks, Flickr, YouTube.

Среди сервисов web 2.0, на наш взгляд, выделяются веб-квесты, являющиеся образовательным ресурсом. Веб-квест – «самый сложный тип учебных интернет-ресурсов, это сценарий организации проектной деятельности учащихся по любой теме с использованием ресурсов сети Интернет» [Сысоев, 2010, с. 123–129]. Берни Додж определяет веб-квест как исследовательски-направленную деятельность, в которой вся или часть информации, с которой взаимодействуют учащиеся, взята из интернет-источников [Dodge].

Веб-квесты сочетают в себе самостоятельную работу с направленной работой в среде Интернет. Отличительной чертой веб-квестов является фокус на работе с информацией, а не на ее поиске.

В настоящее время веб-квесты все больше становятся неотъемлемой частью образовательного процесса, появляются новые типы веб-квестов. Берни Додж выделил два типа веб-квестов: «короткие» веб-квесты (рассчитаны на непродолжительный период выполнения) и «длительные» веб-квесты (рассчитаны на период от одной недели до месяца).

Во время педагогической практики и в период учебной практики по заявке заказчика нами были разработаны три веб-квеста.

Во время педагогической практики веб-квест разрабатывался для учащихся девятых классов на платформе Filamentality. Целью данного веб-квеста являлось совершенствование умений монологической и диалогической речи по заданной теме, формирование навыков автономной учебной деятельности. Задачами являлись развитие навыков систематизации и обработки информации, расширение культурологического кругозора учащихся, повышение культурной грамотности путем ознакомления учащихся с известными личностями Великобритании, являющихся неотъемлемой частью Британской культуры.

Тема веб-квеста – «Известные личности Великобритании» в котором рассматривались десять известных личностей Великобритании: Чарльз Дарвин, принцесса Диана, королева Елизавета II, Дж. Р.Р. Толкин, Маргарет Тэтчер, Гай Фокс, Чарли Чаплин, Уинстон Черчилль, Уильям Шекспир, группа The Beatles. В основе распределения известных личностей в разделы лежал принцип деления по профессиям (правители и монархи, писатели, музыканты и актеры, ученый, бунтовщик).

Каждый раздел содержал биографическую справку об известной личности, интересные факты из жизни, фото-, видео-, аудиоматериалы. В конце каждого раздела были представлены инструкции по составлению и оформлению продукта веб-квеста, а также вопросы, на которые учащиеся должны были ответить при презентации продукта выполнения веб-квеста. Продуктом

выполнения данного веб-квеста являлась PowerPoint-презентация на английском языке с устным монологическим представлением разработанного материала.

Работу можно разделить на три этапа, однако до проведения веб-квеста был проведен подготовительный этап по разработке и созданию веб-квеста. Данный этап являлся наиболее трудоёмким и времяёмким для учителя, т. к. при создании большую роль играла релевантность подобранного материала уровню учащихся и теме веб-квеста. Таким образом, отбор ссылок являлся наиболее длительным и наиболее значимым процессом при создании веб-квеста. В то же время данный этап разработки веб-квеста являлся незаметным с точки зрения учащихся.

Первым этапом работы с веб-квестом для учащихся являлся «ознакомительный этап». Целью являлся выбор учащимися подтем для создания продукта веб-квеста. В ходе данного этапа учащиеся ознакомились с веб-квестом; осознали требуемые задачи и продукт веб-квеста, которым являлось монологическое высказывание, сопровождаемое PowerPoint-презентацией; учащимся был предоставлен доступ к веб-квесту посредством сети Интернет. Кроме того, на данном этапе учащиеся распределились на пары и выбрали разделы для дальнейшей работы с материалом.

Второй этап работы над веб-квестом являлся «автономно-творческим». Во время выполнения данного этапа учащиеся просмотрели и проанализировали предложенные в веб-квесте веб-ссылки с целью отбора и систематизации необходимой информации для составления презентации об известной личности. Вначале учащиеся ознакомились со ста самыми известными людьми Великобритании и продолжили работу по ознакомлению с информацией по своей рубрике. На предложенных ссылках учащиеся нашли всю необходимую информацию для составления монологического высказывания и создания PowerPoint-презентации – биографию личности, выдающиеся заслуги, интересные факты, фото-, аудио- и видеоматериалы. Кроме того, рубрики содержали вопросы и инструкции, направляющие самостоятельную деятельность учащихся. Проанализировав предложенный материал, учащиеся составили презентацию и устное монологическое выступление на 3–4 минуты.

Роль учителя на данном этапе была лишь консультационной (т. к. задание ученики выполняли автономно) и заключалась в помощи и поддержке учащихся в выполнении веб-квеста: обсуждались вопросы грамматического и лексического строя языка монологических высказываний. Консультации проводились с целью снятия трудностей.

Целью третьего этапа являлось представление результатов проделанной автономной учебной деятельности: PowerPoint-презентации и монологического высказывания по теме. Кроме того, нами была разработана таблица, которая обеспечивала включение учащихся в процесс слушания выступающего и способствовала формированию навыков активного слушания. Таблица состояла из трех колонок. В первой колонке учащимся требовалось написать имя и фамилию известной личности, во второй – профессию или сферу деятельности, в третьей – известные труды или взгляды, поступки, оказавшие влияние на ход истории Великобритании. Задания данного типа наиболее эффективно обеспечивают включение учащихся в процесс активного слушания.

По окончании третьего этапа был проведен завершающий, рефлексивный этап, целью которого было совершенствование навыков диалогической речи и аргументации своего мнения. На данном этапе учащиеся обсуждали услышанный материал. Кроме того, данное задание помогло осознать глубину автономной проработки и усвоенности материала учащимися.

Два веб-квеста, созданные во время учебной практики, создавались для студентов неязыковых вузов музыкальных специальностей с целью развития лексической базы и совершенствования навыков монологической речи. Темами веб-квестов были «Культура Великобритании» и «Искусство США». Более подробно остановимся на первом веб-квесте.

На странице Welcome предоставлена краткая информация о веб-квесте: описание, уровень учащихся, тема.

Вторая рубрика – вступление, в которой представлено вступительное слово с содержанием веб-квеста. Рубрика «Задание» обращается уже непосредственно к учащимся и говорит о продукте веб-квеста. Продуктами данного веб-квеста могут быть PowerPoint-презентация о предпо-

лагаемом путешествии, плакат с изображениями и письменной информацией, выступление студентов (телепрограмма о путешествии наподобие интервью, телереклама или разговор двух друзей). Далее объясняется, что требуется включить в продукт веб-квеста.

В рубрике «Процесс» объясняется последовательность выполнения задания. Сначала учащимся необходимо ознакомиться с текстом по теме «Культура» и выполнить упражнения на запоминание лексического материала. Электронный вариант мини-методички с заданиями представлен на сайте. Далее предоставлен набор ссылок к каждой рубрике, которые учащимся необходимо изучить для создания продукта веб-квеста.

Далее идет рубрика «Оценивание», в которой учащимся предоставлены критерии оценивания. И последней рубрикой является «Заключение» – выводы о проделанной работе, благодарность за работу над веб-квестом.

Таким образом, анализ опыта проведенного веб-квеста позволяет сказать, что отбор ссылок и составление структуры веб-квеста имеют большое влияние на ход выполнения веб-квеста учащимися и являются наиболее трудоемкими и времязатратными для учителя. В то же время наличие четкой цели способствует направлению автономной учебной деятельности учащихся в требуемое русло. Цель нашего веб-квеста заключалась в развитии умений монологической и диалогической речи и была, на наш взгляд, достигнута. Поэтому веб-квест как средство организации самостоятельной работы оказался, на наш взгляд, эффективным.

Библиографический список

1. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания ИЯ. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», Cambridge University Press, 2001. 224 с.
2. Новая философская энциклопедия: в 4 т. URL: <http://iph.ras.ru/enc.htm>
3. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения ИЯ с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. М.: Глосса-Пресс, 2010. 180 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17 декабря 2010 года. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>
5. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. URL: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
6. O'Reilly T. What is web 2.0 // Компьютерра Онлайн. URL: <http://www.computerra.ru/think/234100/>

Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

Материалы научно-практической
конференции студентов факультета
иностраннных языков

Красноярск, 18 апреля – 27 мая 2014 г.

Электронное издание

Редактор *А.П. Малахова*
Корректор *Ж.В. Козутица*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 20.05.14.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 8,0