

## **Секция 34**

# **Современные лингвистические средства и методические проблемы преподавания французского языка**

## Содержание

Агаркова О.А. Проблемы речевого воздействия в рамках межкультурной коммуникации.....	3
Артамонова Г.В. Современные проблемы лингвистики и методики преподавания языков.....	7
Байменова А. К. Критерии отбора музыкального и текстового материала музыкальных лингводидактических вариаций, применяемых для развития устной иноязычной речи студентов ВУЗА.....	11
Бугакова О. В. Освоение методов критического мышления в процессе модернизации лингвистического образования.....	15
Гаманко Р.А. Концептуальные основы формирования поликультурной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам в условиях глобального общества.....	20
Головина Е.В. К вопросу о художественном тексте как объекте филологического анализа.....	27
Коробова С.Н. Межкультурная коммуникация и диалог культур в преподавании иностранных языков.....	29
Лаврентьева Т.В. Структурная организация концептуального поля (на примере концептуального поля оппозитивности в современном французском языке).....	33
Моисеева И.Ю. Повтор как реализация системных отношений текстовых единиц.....	38
Мосиенко Л.В. Проблема отбора предметного содержания учебника по анализу художественного текста.....	47
Наумова Н.С. Вспомогательный этап тематического занятия.....	54
Переходько И.В. Моделирование ситуаций межкультурного общения в процессе профессиональной подготовки студентов-лингвистов .....	57
Путилина Л.В. Эволюция произносительной нормы в системе вокализма современного французского языка.....	62
Рукобратская А. А. Дискурсивное функционирование коннекторов AND И BUT.....	68
Рыбачёк Г.А. Иерархичность элементов структуры текста (на основе текстов юридического характера).....	71
Семенова О.В. Контекстуальный анализ фразеологических единиц с зоонимическим компонентом в анализе художественного произведения.....	75
Синявский А. В. Ключевые слова как компрессивные компоненты информационного пространства текста.....	79
Федоринов А.В. Развитие коммуникативной компетенции студентов средствами ролевой игры на занятиях по французскому языку в условиях классического университета.....	82
Шамина И.С. Творческий потенциал личности в процессе изучения иностранного языка.....	89

## **Агаркова О.А. Проблемы речевого воздействия в рамках межкультурной коммуникации**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Речь – это процесс общения людей посредством языка. Одной из функций речи изначально является воздействие. Она заключается в том, что с помощью речи коммуникатор пытается расширить границы информированности адресата; изменить его эмоциональное состояние (удивление, сожаление, гнев, радость и т.д.), взгляды и оценки; повлиять на совершаемые им действия; эстетический эффект, на достижение определенного результата, успеха, мотивированного как практической целесообразностью, так и интенцией коммуникантов. Эффект такого воздействия, безусловно, зависит от выбора наиболее подходящих средств в конкретной ситуации и оптимального языкового решения конкретной коммуникативной задачи [5, с. 325].

Речевое воздействие, являясь одним из векторов возможного воздействия на человека, реализуемого в процессе общения, выступает в качестве разновидности психологического воздействия. Все вышесказанное не исключает наличие черт своеобразия в смысловом пространстве содержания и функционирования речевого воздействия.

Эффект речевого воздействия основывается на достижении определенной иллюкативной цели, которая придает высказыванию истинность. Одно и то же внешнее сообщение по-разному воспринимается в зависимости от того, какой психологический статус занимает говорящий с точки зрения его личных отношений, и с учетом того, не воздействовали ли такие первичные эмоции, как возбуждение, злоба или страх, на произнесение слова, таким образом, что придали им противоположный смысл [4, с. 229].

Поскольку во всех этих случаях воздействие зависит от выбора языковых средств, и стиль, и жанр общения в конкретных условиях (спокойная или раздраженная беседа, ссора и т.п.) в конечном итоге связаны со значением тех или иных языковых элементов (нейтральный, экспрессивный, жаргонный и т.д.).

Восприятие речи, идентичное замыслу коммуникатора, позволяет адресату тем самым обеспечить для себя исходную полноту сообщения. Неудачное протекание этого этапа речевого взаимодействия может привести к возникновению элементов недопонимания или полного непонимания между сторонами речевого контакта. Идентичность восприятия транслируемого базируется во многом на тождественности сторон речевого акта – чем больше степень совпадений прослеживается в их характеристиках, тем больше вероятность восприятия всех нюансов речи коммуникатора адресатом.

Реализация речевого воздействия базируется на трансляции коммуникатором сообщения, окрашенного им определенным эмоциональным отношением.

Считывание смыслового подтекста речевого сообщения позволяет адресату «заглянуть» за его внешнее содержание и, реконструируя ситуацию в целом, составить более полное представление о целях транслируемого воздействия. Адекватное распознавание подтекста речи во многом основывается на интегрированном осмыслении особенностей всех сторон речевого акта и сопутствующих ему характеристик.

Современные исследователи, занимающиеся проблемами межкультурной коммуникации (С.Г. Тер-Минасова, Т.В. Ларина и др.) полагают, что успешность межкультурных контактов зависит не только от уровня владения языком, но и от взаимной коммуникативной компетенции участников процесса межкультурного общения. Коммуникативную компетенцию составляют знания сведений страноведческого и культурологического характера, специфики речевого и неречевого поведения, особенностей национальных систем вежливости. Возможность перевода с одного языка на другой и понимания друг друга объясняется наличием общих, базовых знаний о мире. Опыт общения с представителями инокультурных общностей показывает, что большинство людей совершенно спокойно относятся к ошибкам грамматического и лексического характера, однако очень ранимы, если не учитываются культурные нормы общения.

Успешное протекание процесса межкультурной коммуникации, в результате которого инокультурный реципиент достигнет адекватного понимания сообщения, осложняется наличием в каждой культуре собственных правил ведения разговора, обусловленных социокультурной традицией данного этноса. Многие из того, что думает, делает и чувствует отдельный индивид, рассматривается с точки зрения общественного типа поведения, характерного для общества в целом, нежели только для данного индивида.

Спрогнозировать особенности вербального и невербального поведения представителей какой-либо культуры возможно посредством отнесения ее к определенному культурному измерению, выступающему в качестве набора ценностей, установок, верований, норм и моделей поведения, которыми одна культура отличается от другой.

Таким образом, обоюдное воздействие коммуникантов, вступающих в то или иное вербальное общение, можно отнести к человеческим факторам. Вербальное общение имеет свои универсальные качества и независимо от разнообразных трансформаций языкового поведения людей в различных социальных коллективах, в различных культурных сферах его языковая сущность остается единой. Она не претерпевает принципиальных изменений в различных национальных вариантах языков, хотя и приобретает свой национальный колорит в надстроечной культурной и экстралингвистической областях [1, с. 7-8].

Попытку проникнуть в образ мышления нации, взглянуть на мир глазами носителей иной культуры можно только, узнав язык, на котором говорят представители данного культурного сообщества. В выражение «узнать язык» О.А.

Корнилов вкладывает особое значение, отличное от традиционного, которое предполагает изучение иностранного языка как средства общения, когда человек, овладев определенным набором фонетических, грамматических и лексических навыков, считает себя готовым к коммуникации. Однако такое знание языка считается поверхностным и часто приводит к коммуникативным ошибкам, так как человек просто подыскивает в иностранном языке эквиваленты словам родного языка, забывая, а часто и не зная, что значения, оттенки значений могут быть разными. О.А. Корнилов же имеет в виду «глубокое проникновение в план означаемого... языка, в его семантику» [2], что предполагает и попытку понять склад мышления нации, взглянуть на мир с их точки зрения.

О.А. Корнилов говорит о наличии «когнитивной базы», закрепленной в каждом языке. Это те языковые реалии «юмор, игра слов, двусмысленности, тонкие намеки, недоговоренности, каламбуры, шутки, подтекст фраз», которые практически невозможно, или очень трудно, выучить, запомнить представителю инокультуры. Данные языковые реалии усваиваются, начиная с раннего детства и на протяжении всей жизни, по мере взросления, становления человека. По мнению исследователя, знание когнитивной базы является необходимым условием успешного межкультурного общения, полного понимания партнера по коммуникации. Не владея когнитивной базой народа, человек попадает впросак, не понимая либо не до конца понимая смысла фраз, состоящих из известных слов, не улавливая коннотации высказывания, столь очевидные для носителя языка, но скрытые для иностранца. По мнению О.А. Корнилова, человек в большинстве случаев ограничивается использованием языка в качестве инструмента общения, не стремясь познать его как «дом бытия» народа и его духа.

Являясь основным инструментом познания и коммуникации, язык в качестве инструментального средства обеспечивает формирование социального пространства личности, которое будет тем безопаснее, чем более адекватным будет использование языка во всей совокупности его проявлений как сложной семиотической системы.

#### Литература:

1. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. – М.: Наука, 1984. – 176 с.
2. Корнилов О.А. Языковые картины мира как отражение национальных менталитетов. – М., 2003.
3. Ларина Т.В. Экспериментальное исследование категории «вежливости» в английском и русском коммуникативном сознании // Язык и национальное сознание. – Вып. 5 – Воронеж: Истоки, 2004.
4. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Ред. и пер. А.Е. Кибрика. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1993. – 656 с.

5. Степанов Ю.С. В поисках прагматики: (проблема субъекта) // Известия АН СССР / Серия литературы и языка. – 1981. – Т. 40. – С. 325.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2001.

# **Артамонова Г.В. Современные проблемы лингвистики и методики преподавания языков**

## **Колледж электроники и бизнеса ОГУ, Оренбург**

В настоящее время необходимость изучения английского языка в его реальном функционировании в различных сферах человеческой деятельности стала общепринятой. В нашем колледже обучение английскому языку ведется на протяжении всех лет обучения по всем специальностям: электротехника, программирование и менеджмент, и главной задачей обучения является – овладение студентами навыками общения на английском языке. Если рассматривать первые две специальности, то здесь большое внимание уделяется тому, чтобы научить студентов “общаться” с техникой, а менеджерам, в свою очередь, никак не обойтись без общения с людьми. Поэтому на последнем году обучения акцент делается на деловой английский язык, где основным является коммуникативный метод обучения. Однако здесь мы сталкиваемся с рядом коммуникативных проблем лингвистики.

Общеизвестным является тот факт, что непременным условием реализации любого коммуникативного акта должно быть обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения. Эти значения получили в лингвистике название фоновых знаний. Слово, отражающее предмет или явление действительности отдельного социума не только означает его, но и создает при этом некоторый фон, ассоциирующийся с этим словом.

Другим препятствием на пути к решению коммуникативной проблемы лингвистики является правильное восприятие сказанной формы, то есть восприятие сказанного на слух.

Следующей проблемой является перевод формы в общее значение. На данном этапе важно, чтобы слушатель знал хотя бы одно, самое общее значение слова, которое было сказано другим. Поэтому при обучении английскому языку как средству общения важно дать понять студентам, что человек воспринимает сказанное через свою индивидуальную и культурную призму, и значит нужно как можно более точно передать все значения, которые несет в себе слово.

Переход из культурного значения в индивидуальное проявляется в проецировании культурного значения через призму каких-то своих собственных свойств, установок. Вот этот барьер в общении, который называется психологическим, и является наиболее труднопреодолимым в коммуникации между личностями, т.к. у всех людей механизм «шифрования» и «дешифрования» разный и зависит от различных причин, одной из которых является разная психология людей. Поэтому актуальность коммуникативной проблемы в настоящее время приобрела небывалую остроту. Эта проблема связана также с одной из проблем теории перевода, а именно со способами передачи

безэквивалентной лексики, т.е. лексики, которая не имеет аналогов в иной культуре. Она в свою очередь создает большое препятствие в общении между людьми различных культур. Решение данной проблемы мне видится в расширении фоновых знаний студентов. Фоновая лексика – это слова или выражения, имеющие дополнительное содержание и сопутствующие семантические или стилистические оттенки, которые накладываются на его основное значение, известное говорящим и слушающим, принадлежащим к данной языковой культуре. Поэтому важным этапом в обучении общению является ознакомление студентов с реалиями, традициями и обычаями англо-говорящих стран.

В нашем колледже в курсе обучения иностранному языку много внимания уделяется элементам лингвострановедения. Если раньше страноведческие сведения сопровождали базовый курс иностранного языка только как комментарий при изучении того или иного материала, то в настоящее время лингвострановедческий аспект является неотъемлемой частью уроков иностранного языка, так как все более ощущается необходимость обучать тому, что “лежит за языком”, т.е. культуре страны изучаемого языка.

Использование лингвострановедческого аспекта способствует формированию мотивации учения, что в условиях обучения в колледже очень важно потому, что иноязычное общение не подкреплено языковой средой.

При изучении языка одновременно с усвоением каждой лексемы формируется ассоциируемое с ней лексическое понятие. Если лексема усвоена и артикулируется правильно, это еще не свидетельствует о том, что завершено формирование лексического понятия. В учебном процессе следует учитывать, что слово одновременно является знаком реалии и единицей языка. Поэтому безэквивалентная и фоновая лексика нуждается в комментариях, требует особого внимания преподавателя. Безэквивалентная лексика является достоянием культуры. Если сравнить две национальные культуры, то можно сделать вывод, что они никогда не совпадают полностью. Это следует из того, что каждый язык состоит из национальных и интернациональных элементов, а для каждой культуры совокупности этих элементов будут различными.

Так как между языком и культурой имеется параллелизм, то следует говорить о национальных и интернациональных элементах не только в культурах, но и в языках их обслуживающих.

Приобщение студентов к культуре англо-говорящих стран является неотъемлемой частью в обучении иностранному языку. В своей практике мы постоянно обращаем внимание студентов на культурологический аспект, а именно на то, какие традиции и обычаи есть в культуре страны, язык которой они изучают. Мы знакомим студентов с языковыми единицами, наиболее ярко отражающими национальные особенности культуры народа-носителя языка и среды его существования. Кроме того, в содержание национальной культуры входит и социальный компонент, на базе которого формируются знания о реалиях



и правах стран изучаемого языка, знания и навыки коммуникативного поведения в актах речевой коммуникации, навыки и умения вербального и невербального поведения.

В виду того, что у студентов нет возможности в непосредственной коммуникации с носителем изучаемого языка, то у преподавателя возникает необходимость в объяснении и разъяснении тех или иных особенностей культуры носителей языка. Мы часто сталкиваемся с проблемой непонимания студентами особенностей характера и культуры народа-носителя языка. В связи с этим мы пытаемся подбирать языковой материал, отражающий культуру страны изучаемого языка, так называемые реалии. В реалиях наиболее наглядно проявляется близость между языком и культурой. Отличительной чертой реалии от других слов языка является характер её предметного содержания, т.е. тесная связь обозначаемого реалии предмета или явления с национальным, с одной стороны, и историческим отрезком времени – с другой стороны. Реалия как языковое явление наиболее тесно связана с культурой страны изучаемого языка, так как ей присущи национальный и исторический колорит.

Следуя коммуникативному системно-деятельностному подходу в изучении английского языка, мы в своей практике стараемся реализовать такой способ обучения, при котором осуществляется упорядоченное, систематизированное и взаимосоотнесенное обучение иностранному языку как средству общения в условиях моделируемой на учебных занятиях речевой деятельности – неотъемлемой и составной части общей (экстралингвистической) деятельности. Коммуникативный системно-деятельностный подход предполагает полную и оптимальную систематизацию взаимоотношений между компонентами содержания обучения. К ним относится система общей (например, экстралингвистической, педагогической) деятельности, система речевой деятельности, система речевого общения (коммуникации, интеракции и взаимной перцепции), система изучаемого иностранного языка, системное соотнесение родного и иностранного языков (их сознательно-сопоставительный анализ), система речевых механизмов (речепорождение, речевосприятие, речевое взаимодействие и др.), текст как система речевых продуктов, система структурно-речевых образований (диалог, монолог, монолог в диалоге, разные типы речевых высказываний и сообщений и т.п.), система (процесс) овладения иностранным языком, система (структура) речевого поведения человека. В результате такого подхода в обучении формируется, реализуется и действует система владения иностранным языком как средством общения в широком смысле этого слова.

Итак, используемые в обучении материалы должны сформировать языковую компетенцию (владение языковым материалом для его использования в виде речевых высказываний), социолингвистическую компетенцию (способность использовать языковые единицы в соответствии с ситуациями общения), дискурсивную компетенцию (способность понимать и достигать связанности в восприятии и порождении отдельных высказываний в рамках коммуникативного

значимых речевых образований), «стратегическую» компетенцию (способность компенсировать вербальными и невербальными средствами недостатки во владении языком), социально-культурную компетенцию (степень знакомства с социально-культурным контекстом функционирования языка), социальную компетенцию (способность и готовность к общению с другими).

# **Байменова А. К. Критерии отбора музыкального и текстового материала музыкальных лингводидактических вариаций, применяемых для развития устной иноязычной речи студентов ВУЗА**

**ОГТИ, г. Орск**

Современное общество предъявляет новые требования к развитию интеллектуального потенциала личности в связи с изменениями в культурной, политической и общественной жизни страны. В современной геоэкономической и геокультурной ситуации, когда происходит расширение деловых и культурных контактов нашей страны и, как следствие, возрастает роль устного общения на иностранном языке, в обществе возникает потребность в специалистах, действительно владеющих иностранным языком в целях решения коммуникативных задач общения.

Система высшего профессионального образования России претерпевает в настоящее время глубокие изменения, которые тесно связаны с изменениями в экономической, социально-политической, культурной сферах общества. Для будущего студентов университета достижение высокого уровня развития устной иноязычной речи обеспечивает готовность к реальному использованию полученных знаний и умений в профессиональной деятельности и межкультурной коммуникации и, кроме того, является важным ресурсом социального и профессионального роста.

В качестве одного из путей успешного развития устной иноязычной речи студентов вуза мы предлагаем применение музыкальной наглядности, а именно, лингводидактических вариаций. Здесь необходимо дать определение музыкальной наглядности. Для этого мы обратимся к «Толковому словарю русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, который отсылает нас для трактовки прилагательного «музыкальный» к слову «музыка» в первом и втором значениях.

Итак, музыка:

1) искусство, отражающее действительность в звуковых художественных образах, а также сами произведения этого искусства;

2) исполнение таких произведений на инструментах, а также сами звучание этих произведений [с. 361].

«Наглядный» определяется как «основанный на показе, служащий для показа» [с. 369]. Следовательно, наглядность – это то, что основано на показе, служит для показа.

Итак, под музыкальной наглядностью мы будем понимать произведения музыкального искусства, а именно вокальной музыки, лишь за немногими исключениями связанные со словом, поэтическим текстом, что является

основополагающим для развития устной иноязычной речи, служащие образцом; основой для практического владения устной иноязычной речью.

Предлагая использование музыкальной наглядности для развития устной иноязычной речи, за основу мы берем такой жанр вокальной музыки, как песня. Это обусловлено тем, что песня является «наиболее распространенным жанром вокальной музыки, которому свойственен особый тип связи музыки и слова, мелодии и текста, подобранных по структуре и состоящих из равных построений – строф или куплетов (часто с рефреном – припевом)» [БСЭ, Т. 19. – С. 461].

При этом важным для нас в данной трактовке является тот факт, что благодаря структурному соответствию мелодия песни может исполняться и с другими словами – при условии сохранения строфического строения и размера первоначального текста.

Большой энциклопедический словарь трактует «вариации» (от лат. *varitio* – изменение) как музыкальное произведение, в котором тема излагается несколько раз с изменениями в фактуре, тональности, мелодии, гармонии и т. д. [БСЭ, с. 180]. По словам С. Бурштейн, изменения, вносимые варьированием, обогащают основную мысль нюансами, расширяют ее, углубляют, а нередко и меняют в процессе развития. «Таким образом, - пишет автор, - две важнейшие стороны процесса – постоянное и изменчивое – соединяются в вариационной форме на редкость естественно» [1]. Используя в нашем исследовании термин «вариации», под темой, излагающейся несколько раз с изменениями, мы подразумеваем подлежащий усвоению языковой и речевой материал, необходимый для развития устной иноязычной речи студентов. Определение «лингводидактические» указывает на процесс обучения, в котором иноязычные знания реализуются в навыках и умениях.

Исходя из данных выше определений и целей обучения устной иноязычной речи (развитие у студентов умений аудирования и говорения), мы выделяем в музыкальных лингводидактических вариациях фрагмент для развития монологической речи, для развития диалогической речи, а также фрагмент для автоматизации и дальнейшего совершенствования необходимых лексических, грамматических и фонетических навыков.

В процессе создания музыкальных лингводидактических вариаций имеются два важных момента – выбор мелодии и написание текста.

Для отбора мелодий для МЛДВ нами выдвигаются следующие критерии:

- мелодия должна быть «на слуху», то есть популярной, узнаваемой для студентов;
- возможно использование любых мелодий, независимо от страны их происхождения;
- мелодия должна быть яркой, выразительной, напевной;
- ритмический рисунок мелодии должен быть несложным;
- мелодия не должна быть многоголосной, сложной для воспроизведения;
- диапазон голосовых партий не должен превышать одной октавы.

Соблюдение четырех последних пунктов облегчает для обучаемых работу над МЛДВ и исключает лишние затраты времени на разучивание и запоминание мелодий.

Подробнее нам необходимо остановиться на двух первых критериях, вокруг которых могут возникнуть споры.

Во-первых, мы предлагаем использование для МЛДВ популярных мелодий. Мы полагаем, что совместное воздействие знакомой, любимой или несложной, вызывающей интерес мелодии и рифмованного текста на иностранном языке (образца иноязычного высказывания) оказывает большое влияние на психические процессы, происходящие в личности обучаемого. Мелодия выступает при этом непосредственным стимулятором иноязычной речи. По словам Д. К. Кирнарской, «песня – продукт особо прочного, «двойного залегания» в человеческом мозгу: ее текстовые и музыкальные компоненты и связаны и в то же время, относительно независимы» [2]. Автор подчеркивает, что мелодия и стихи достаточно связаны, чтобы одно могло потянуть за собой другое. Кроме того, необходимо помнить об особенностях молодежной субкультуры. Так, М. Каган говорит о явном преобладании у молодежи эмоциональных импульсов над рациональными. Причиной этого он считает законы возрастной психологии, которые отражаются в глубокой потребности в музыке, поэзии и их песенном единстве, в музыке в быту слушаемой и самостоятельно исполняемой, а иногда и самостоятельно сочиняемой.

Таким образом, для нас важна распространенность, доступность и воспроизводимость мелодий популярной музыки. Здесь можно спорить о качестве и художественной ценности современной поп-музыки. Решением данной проблемы может служить личность преподавателя иностранного языка, обладающего не только профессиональными качествами, но и высоким уровнем культуры, в том числе музыкальной, обладающим большим музыкальным кругозором.

Во-вторых, мы выбираем мелодии для МЛДВ независимо от их происхождения, то есть от того, кем и в какой стране они были сочинены. Помимо того, что значительно расширяется зона поиска музыкального материала для МЛДВ, расширяется и музыкальный кругозор студентов. Научно доказанным является тот факт, что люди, обладающие большим музыкальным кругозором, обладают большой толерантностью по отношению ко всему «иному», они более склонны к плюрализму, быстрее налаживают общение с другими людьми (Б. Брайсон, Д. Фуччи). В нашем случае происходит двойное влияние на личность обучаемого, в результате которого он становится более адаптированным к общению с носителями языка, быстрее находит с ними взаимопонимание, независимо от их возраста, пола, социального положения и т. д.

Вторым важным компонентом МЛДВ является текст, в котором сосредоточен весь языковой и речевой материал, необходимый для развития умений устной иноязычной речи. Тексты для МЛДВ являются

«дидактизированными» (Е. И. Воробьева) или «методически аутентичными» (Е. В. Носонович и Р. П. Мильруд). Оба термина имеют один и тот же смысл – «созданные авторами учебных пособий с учетом специфических черт подлинно аутентичных текстов специально для учебных целей».

При рассмотрении текста МЛДВ как средства создания на занятиях по иностранному языку развивающей речевой среды особую важность приобретают критерии отбора текстов. Здесь, во-первых, важными являются критерии, традиционно выделяемые в методике для учебных текстов. Наиболее полно они сформулированы у Е. И. Воробьевой:

- тематика текста МЛДВ должна соответствовать интересам и коммуникативным потребностям студентов, текст должен содержать проблему и являться стимулом для речевого общения;

- текст должен содержать подлежащий усвоению лексико-грамматический материал;

- уровень лингвистической сложности текста должен соответствовать уровню языковой подготовки студентов;

- текст должен являться источником актуальной, современной лингвострановедческой информации и иллюстрировать использование лексики с национально-культурным компонентом значения в естественной речи, отражать типичные ситуации ее употребления и синтагматические связи;

- текст должен способствовать осознанию студентами сходств и различий родной и иноязычной культур, воспитывать уважение к иной лингвокультурной общности.

Вторую группу критериев составляют критерии, касающиеся связи мелодии и текста в рамках МЛДВ:

- мелодия и текст должны быть одинаковыми по ритму, то есть структурно-согласованными;

- текст не должен превышать по объему 2-3 куплета плюс рефрен, то есть должен восприниматься как обычный текст песни;

- тональность мелодии, ее ритм, гармония, ее характер должны соответствовать тематике текста, его содержанию, что облегчает его восприятие.

### Список литературы

1. Бурштейн, С. Вариации. Музыка и ты : альманах для школьников / С. Бурштейн. – М. : Сов. композитор, 1990. - Вып. 9. – С. 40.

2. Кирнарская, Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – М. : Таланты. – 2004. - С. 452.

# **Бугакова О. В. Освоение методов критического мышления в процессе модернизации лингвистического образования**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

На каждом этапе развития общества система образования претерпевает определенные изменения в соответствии с его потребностями, идеологией, ценностями. Системы образования в любой стране призваны способствовать реализации основных задач социально-экономического и культурного развития общества, ибо именно образовательные учреждения готовят человека к активной деятельности в различных сферах жизни общества.

В сфере языкового образования изменился контекст изучения иностранных языков, приведший к пересмотру его содержания и задач. Мир без границ открывает доступ к глобальному знанию, которым можно воспользоваться, лишь зная иностранные языки и владея компьютерными технологиями. С развитием межкультурного сотрудничества возросло значение практического владения иностранным языком, ориентация на международные требования к уровню владения иностранным языком и мотивация к его изучению.

Образование, ориентированное на перспективу, должно развиваться сообразно двум принципам: развитие у студентов умения ориентироваться в условиях быстро меняющегося мира и находить нужное и умения применять полученную информацию. Главная задача образования научить человека мыслить критически, то есть уметь оценивать не только результат, но и непосредственно процесс мышления.

Пассивная передача информации от преподавателя к студенту не эффективна, так как не вызывает интереса и становится мертвым грузом. Знание не статично и не может быть передано от человека к человеку, подобно тому, как мы переливаем воду из сосуда в сосуд. Знание динамично и представляет собой «состояние понимания», присущее конкретному человеку.

Для успешной активной работы студенты должны владеть базовым объемом информации, с тем, чтобы потом они могли эффективно конструировать личные представления по тому или иному предмету. Также необходимо поощрение активного учения, исследования, обеспечения студентов инструментарием, необходимым для поиска ответов на вопросы, создание условий для усвоения базовых знаний по основному кругу вопросов. Основой методов развития критического мышления является модель «вызов - осмысление - рефлексия». Изучение иностранного языка с использованием методов развития критического мышления предусматривает не только активную познавательную деятельность учащихся в поиске информации, но и умение анализировать различные точки зрения и отстаивать свою собственную, предлагать возможности решения

проблемы. Занятия с применением методов развития критического мышления строятся по следующей схеме: вызов – осмысление- рефлексия.

На стадии Вызова происходит актуализация знаний студентов по определенной тематике, что заставляет анализировать собственные знания и подготовиться к работе над темой, которую предстоит изучить. Эта фаза имеет огромное значение для всего процесса обучения, так как новое знание становится прочным в том случае, если оно тесно связано с уже приобретенным. Кроме того, на этой стадии возможна корректировка ошибочных, неправильных представлений. На этой стадии важен вызов интереса и определение студентами цели рассмотрения данной темы потому, что цели, поставленные самостоятельно, более сильные, чем навязанные извне.

Стадия осмысления предполагает активное участие студентов в получении новой информации, форма представления которой самая разнообразная: печатный текст, фильм, аудиоматериал и т. д. На этом этапе необходимо поддержать интерес, возникший на предыдущем этапе и отслеживать процесс понимания новой информации. Студенты следят за собственным пониманием нового, связывая его с уже известным, сопоставляют, анализируют, систематизируют.

Последняя стадия Рефлексии имеет очень важное значение. Именно на этом этапе закрепляются новые знания. Чтобы знания перешли в разряд долгосрочных, студенты должны их сформулировать своими словами для создания собственного контекста.

Таким образом, методы развития критического мышления позволяют повышать мотивацию учения, активизировать мышление студентов, стимулировать развитие творческого потенциала. В соответствии с методами развития критического мышления студенты разбиваются на группы 3-5 человек, что позволяет активно участвовать каждому. На фазе вызова идет работа на индивидуальную активизацию знаний, затем знания каждого обсуждаются в группе, и составляется «список» знаний в целом. После чего группы обмениваются своей информацией, сравнивая, и дополняя друг друга. Стадия осмысления включает в себя различные виды работы, например чтения текста с маркировкой и составлением маркировочной таблицы и кластеров. Перед началом чтения студенты должны определить цели: для чего они читают, спрогнозировать содержание, анализируя название, оценить важную и второстепенную информацию. Во время чтения они используют ряд приемов, способствующих лучшему пониманию содержания текста, как-то:

- чтение выборочное;
- чтение вслух сложных для понимания отрывков;
- перевод информации на свой язык;
- ведение записей (например, запись краткого содержания).

Данные приемы студенты должны использовать в соответствии со своим мышлением.



Маркирование текста позволяет отличать известное и новое в тексте. Маркировочная таблица помогает систематизировать прочитанное и предполагает неоднократное обращение к новой информации, что способствует лучшему пониманию нового. В ходе обсуждения происходит взаимообучение, выяснение непонятного.

Кластеры представляют собой графическую организацию материала, позволяют систематизировать знания.

Применение методов критического мышления в процессе обучения иностранного языка имеет ряд преимуществ и недостатков. К положительным сторонам можно отнести:

- более активное участие студентов;
- развитие их независимости и креативности;
- повышение познавательной мотивации;
- более быстрое и легкое понимание содержания;
- учение происходит через понимание, а не механическим путем;
- повышение интереса;
- долговременность интереса.

Трудности же заключаются в проблематичности оценки умений и навыков и сложности контроля за дисциплиной. Процесс развития критического мышления весьма труден и времязатратен, поэтому включение его в учебный процесс ежедневно невозможно. Так же использование этого метода затрудняется неоднородным уровнем знаний студентов и тем, что студенты не всегда могут выразить свои мысли на языке. Тем не менее, методы развития критического мышления эффективны в обучении иностранному языку. Так, например, при работе с текстом на уроке легко проследить его понимание при помощи маркировочных таблиц. Студенты более вдумчиво читают, так как новый прием повышает интерес к работе.

Составление кластеров, диаграмм в процессе чтения помогает наглядно представить новую информацию. Кластеры применяются студентами в изучении грамматики, лексики и так далее.

В качестве завершающего этапа работы над темой можно использовать алмазный стих (пятистишие с заданными параметрами) или конкретные стихи. Задача этих стихов, с помощью минимального количества слов отразить тему.

L universite  
Utile, difficile  
Lier, penser, etudier  
Je peux devenir specialiste.  
L avenir!

La jeunesse  
Interessant, nouvel  
Etudier, travailler, aimer  
Je veux etre heureux.  
Cherche ton emploi !

«Конкретная поэзия» - неотъемлемая часть современной литературы. Эти стихи необычны по форме, лаконичны, «открыты», то есть допускают разнообразную интерпретацию.

mots  
mots  
mots  
mots  
mots  
mots  
mots  
mots  
mots  
moi mots toi

mots mots mots  
mots mots mots mots mots  
mots mots  
moi mots mots mots toi

Методы критического мышления позволяют выработать у студентов привычку создавать свои тексты и представлять их аудитории. В этом случае особенно трудно развивать у студентов умения выражать свои мысли письменно.

Создание письменного текста необходимо подчинять следующему алгоритму:

1 инвентаризация (работа по сбору информации, необходимой для создания текста);

2 составление черновика;

3 правка;

4 редактирование;

5 издание.

На первом и втором этапах студенты работают самостоятельно. По окончании работы над черновиком, студенты объединяются в пары, читают тексты друг другу, обмениваются замечаниями, советами, как улучшить текст.

Этап редактирования заключается в улучшении текста, создании чистового варианта. Издание текста или его презентация, позволяет аудитории оценивать работу других и извлечь ценное для себя. Данный вид работы можно использовать при работе с профессиональной лексикой, когда студенты могут использовать не только знания языка, но и знания по своей профессии

Использование методов критического мышления в процессе обучения иностранному языку способствует не только интенсификации данного процесса, но и развитию мотивации и ценностного отношения студентов к изучению иностранных языков.

# **Гаманко Р.А. Концептуальные основы формирования поликультурной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам в условиях глобального общества**

**ГОУ ВПО Филиал Самарского Государственного Технического Университета в г.Сызрани**

Наиболее значимыми характеристиками XXI века, которые не могут не сказаться на системе обучения иностранным языкам, являются глобализация и информатизация. Происходит многоаспектное сближение стран и народов, становление единого взаимозависимого мира, получившего название глобального или глобализирующегося, в рамках которого расширяются экономические, политические и культурные связи между странами.

В данных условиях изменяется само общество. Оно становится поликультурным, для которого характерно как развитие ряда универсальных, глобальных характеристик, так и сохранение самобытности культуры каждой отдельно взятой этнической группы.

В области языкового образования в условиях реальных контактов студентов и будущих специалистов с носителями многочисленных культур посредством изученных в вузе языков встает задача формирования личности нового типа.

Построение модели личности нового типа, востребованной современным обществом для прогрессивного, неразрушительного, но гармоничного и созидательного развития, позволяет разработать систему формирования такой личности в процессе изучения ею иностранных языков.

Определение требуемых качеств личности посредством исследования и учета потребностей общения, выработка методик их формирования в процессе обучения иностранным языкам выдвигаются как первоочередные цели образовательного процесса в этой области. Соответственно целью обучения иностранным языкам определяется не набор конкретных умений, не получение отдельных знаний о культуре страны изучаемого языка, а формирование такой языковой личности, которая будет способна к активной и продуктивной жизнедеятельности в глобальном поликультурном обществе.

Необходимость формирования поликультурной языковой личности продиктована именно условиями глобального мира, для эффективного функционирования в котором недостаточно изучать и понимать лишь культуру страны изучаемого языка (что характерно для существующей системы обучения иностранным языкам). Необходим принципиально иной подход к формированию языковой личности – подход, который базировался бы на когнитивном уровне осмысления как универсальных культурных концептов, имеющих общечеловеческую ценность, так и на понимании специфического культурного характера выражения данных концептов в различных этнокультурах.

Исследование природы и определение структуры поликультурной языковой личности должны вестись, с одной стороны, с использованием самого передового научного инструментария (в частности, доминирующего компетентностного подхода в области методики), а с другой, посредством максимально возможного привлечения реального опыта проживания в условиях современного сложного общества. Такую возможность предоставляет опыт общения в Интернет-среде, которая не только обслуживает, но и наиболее объемно отражает современный поликультурный мир.

Языковая личность стала объектом внимания теории и методики обучения иностранным языкам в связи с изменением парадигмы и идеологии лингвистических исследований. Лингвистика, как известно, всегда имела в качестве объекта исследования язык, который является одновременно и предметом обучения на занятиях по иностранному языку. Методика использовала и использует основные лингвистические понятия и закономерности и, прежде всего, данные сопоставительной лингвистики, ибо они определяют специфику объекта обучения. Все большая ориентация современной лингвистики на человека (Е.С.Кубрякова, Р.М. Фрумкина, Ю.Д. Апресян и др.) потребовала пересмотреть методологические основы обучения иностранным языкам.

Обращение к проблеме языковой личности основано на теории антропоцентризма в гуманитарном знании в целом и антропологического подхода в языкознании в частности, рассматривающего концепт «языковая личность» в качестве основополагающего.

Основная идея антропологического подхода в языкознании базируется на понимании, познании человека через познание языка. При этом языковая личность рассматривается не как часть многогранного понимания, а как вид полноценно представленной, целостной личности, вмещающей в себя и психологический, и социальный, и этический, и др. компоненты, но преломленные через её язык, её дискурс (Караулов, 1987).

В качестве наиболее распространенных определений термина «языковая личность» в лингвистике можно привести следующие:

- языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств;
- языковая личность – это совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью (Караулов, 1987).

Наряду с учетом тенденций в лингвистике методика обучения иностранным языкам во все времена строилась с учетом достижений психологии и связывала процесс обучения со становлением и развитием личности.

Методический аспект разработки понятия языковой личности можно соотнести с разработкой понятия «личность» в целом. Так, Ф.И. Буслаев строил методологические принципы своего труда «О преподавании отечественного языка» на представлениях о нерасторжимом единстве родного языка с личностью ученика: «Родной язык так сросся с личностью каждого, что учить оному значит вместе с тем и развивать духовные способности учащегося» (Буслаев, 1992).

В настоящее время в исследованиях по теории и методике обучения иностранным языкам наблюдается возрастание интереса к способам формирования языковой личности в процессе обучения языкам. Данное направление рассматривается как принципиально новый подход к преподаванию предметов языкового цикла. Вполне оправданным в данном случае является высказывание Ю.Н. Караулова: «До тех пор, пока модели обучения языку ограничиваются рамками системного представления самого языка и не вторгаются в структуру личности, языковой личности, они обречены оставаться чем-то внешним, чуждым по отношению к объекту обучения языку» (Караулов 1987).

Первым такой подход к обучению языкам разработал Г. И. Богин в 80-х годах XX в. Решая вопрос об успешности подготовки школьников по филологическим предметам (родной язык и литература, иностранный язык, готовность пользоваться устной и письменной речью в связи с изучением других предметов в школе, коммуницировать в разных ситуациях в соответствии с нормами речевого поведения и пр.), ученый пришел к заключению о необходимости иметь какой-то стабильный оценочный критерий, одновременно позволяющий и ориентироваться при построении систем обучающих действий. Ни язык, ни речь, по его мнению, сами по себе не могут служить таким критерием. Для решения данной проблемы было предложено ввести понятие «языковая личность», которая характеризовалась как человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи, а компоненты языковой личности рассматривать в качестве оценочных критериев уровня владения языком.

Анализ современных подходов к теории языковой личности показывает, методика обучения иностранным языкам нацелена на научное обоснование различных моделей формирования языковой личности в условиях обучения и, следовательно, предметом её интересов является языковая личность как цель обучения, а также процесс «передачи» и развития способности к речевому общению на изучаемом языке.

Важным для современной методической науки является вывод о том, что в отрыве от языковой личности, без учета её многоуровневой организации, без обращения к принципам формирования и структуры, невозможно создать эффективную модель обучения языку.

Современная теория и методика обучения иностранным языкам далеко продвинулась в понимании и разработке структуры и содержания языковой личности. В этих целях в методической науке развивается новое направление - формирование «вторичной» языковой личности, которая определяется как

совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур.

Как справедливо отмечает Н.Д.Гальскова, поскольку процесс становления вторичной языковой личности связан не только с овладением обучающимся вербальным кодом иностранного языка и умением его использовать практически в общении, но и с формированием в его сознании “картины мира”, свойственной носителю этого языка как представителю определенного социума, то обучение иностранному языку должно быть направлено на приобщение (обучаемых) к концептуальной системе чужого лингвосоциума (Гальскова, 2004).

Несмотря на то, что термин «вторичная языковая личность» достаточно широко встречается в современной научной литературе по психолингвистике, межкультурной коммуникации и методике обучения иностранным языкам (В.И. Карасик, М.К. Колкова, О.А. Леонтович, Г.В. Елизарова, И.И. Халеева К. Хитрик, и др.), теория формирования вторичной языковой личности не имеет однозначных толкований.

Концепт «вторичная языковая личность», введенный в отечественную методику И.И. Халеевой, означающий в широком контексте языковую личность, формирование которой происходит в процессе обучения иностранному языку, имеет специфическую трактовку при более узком рассмотрении в теории и методике обучения иностранным языкам.

Современная интерпретация концепта «вторичная языковая личность» базируется на приобщении через иностранный язык не только к вторичной языковой системе инофонной лингвокультуры, но и концептуальной картине мира, в рамках которой происходит становление национального характера и национального менталитета носителя языка. Иными словами, *вторичная языковая личность* есть совокупность черт человека, которая складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка, и концептуальной картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность.

Развитие у обучаемого свойств «вторичной языковой личности», позволяющих ему быть эффективным участником межкультурной коммуникации, и есть собственно стратегическая цель обучения иностранному языку на современном этапе. Реализовать данную цель – значит не только развивать у обучаемого умения пользоваться соответствующей иноязычной «техникой», но и «вооружать» его колоссальной внеязыковой информацией, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания на межкультурном уровне, а также развивать в нем качества, позволяющие осуществлять непосредственное и опосредованное общение с представителями иных культур (Гальскова, 2004). При этом важно, чтобы обучаемые научились понимать эти различия, могли распознавать и интерпретировать мотивы и установки личности, принадлежащей чужой общности, где действует иная система ценностей.

В основе данного подхода к обучению иностранным языкам лежат исследования в области методики, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации, обосновывающие идею о том, что возможность общения между носителями языка и «неносителями» в значительной степени усложняется различиями в восприятии «картин мира» и расхождениями концептуальных систем разных социумов. Так, например, Е.Ф. Тарасов говорит: «Есть основание полагать, что главная причина непонимания при межкультурном общении – не различие языков, сформировать навыки говорения (письма) и слушания (чтения) сравнительно просто, а различие национальных сознаний коммуникантов» (Тарасов, 1996).

Задача методики обучения иностранным языкам в рамках данной теории заключается в том, чтобы научить носителя образа мира одной социально-культурной общности понимать носителя иного языкового образа мира.

Интерпретация, теоретическое исследование и практическая реализация теории языковой личности и вторичной языковой личности не стоят на месте. Трансформация понятия «языковая личность» объясняется как новыми достижениями базовых наук (лингвистики, психолингвистики), так и изменениями окружающего нас социума, тех требований, которые общество предъявляет к системе обучения иностранным языкам на каждом новом этапе своего развития.

Ситуация глобализации вызывает необходимость пересмотра подходов к обучению иностранным языкам именно в свете поликультурной направленности процесса формирования языковой личности.

Процесс глобализации влечет за собой серьезные изменения в сфере культуры, внутри которой также начинают формироваться определенные глобальные явления и процессы. Появляется термин “культурная глобализация” или «глобализация культур», который исследуется представителями различных научных направлений. В частности, ученых интересуют вопросы о том, что же происходит с различными культурами в условиях глобализирующегося мира, возможно ли сохранение многообразия культур, что необходимо предпринять для реализации принципа сосуществования культур, и другие.

В понимании процесса глобализации произошел поворот от политики, основанной на идеалах всеобщего прогресса и развития, к политике мультикультурализма, суть которого состоит в позитивном отношении к наличию различных культурных групп, добровольной адаптации социальных институтов к их потребностям, а также в поддержке новых культурных идентичностей: этнических, национальных, религиозных и др.

В сложившихся условиях признается, что основным способом организации совместной жизни людей на нашей планете остается диалог. Точнее, диалог, основанный на плюрализме и партнерстве, на признании равенства культур. Вместе с тем сегодня проблема взаимодействия не может быть решена только на основе принятия принципа диалога, так как в условиях глобализации нелинейность и



разноуровневость взаимодействий – огромный спектр межкультурных коммуникаций – образует сложную модель *полилога культур*.

*Полилог культур* в условиях глобализации – это не только взаимодействие по горизонтали, но и взаимодействие по вертикали (национальных и этнических культур), сложные “перекрестные” связи культур, развивающихся в рамках светских государств и территориальных сообществ, разделяющих разные религиозные убеждения; традиционных культур и культур постиндустриальных обществ, развивающих высокие технологии и т.д. Образующаяся сложная сетевая информационно-коммуникативная структура собирается в целое не путем диалога между открытыми для взаимодействия культурами, а в режиме *полилога множества разных культур*, взаимодействующих по сетевому принципу. Диалогическая парадигма оказывается уже только частью процесса взаимодействия, ибо полилогичность сродни полифоничности, основанной на одновременном пересечении многообразных самостоятельных линий, но включенных в целое на равных правах и образующих это целое только в условиях взаимодействия (Астафьева, 2004).

В данной ситуации и сам процесс межкультурной коммуникации, предполагающий лишь диалог культур, не является достаточным и исчерпывающим для глобального мира. В сложившихся условиях необходимо вести речь о *поликультурной коммуникации*, в процессе которой осуществляется полилог культур. Поликультурная коммуникация – это, по нашему мнению, качественно другой уровень межкультурной коммуникации. Если межкультурная коммуникация – это взаимодействие между родной культурой и культурой носителей изучаемого языка, то поликультурная коммуникация – это взаимодействие родной культуры с любой другой культурой, которое осуществляется посредством языка глобальной коммуникации – английского, либо посредством других языков.

Соответственно, перед методикой обучения иностранным языкам встает задача сформировать такую языковую личность, которая бы обладала способностью средствами языка выявлять в каждом представителе иноязычной культуры характеристики плюралистической идентичности, обладающей как универсальными параметрами, так и специфическими этнокультурными, социокультурными и индивидуально-культурными.

Сформировав такой тип языковой личности, мы подготовим ее к продуктивному участию в ситуации поликультурной коммуникации.

Вместе с тем, вполне очевидно, что формирование востребованной в новых условиях языковой личности не может ограничиться формированием отдельных способностей, знаний или умений. Необходим комплекс компетентностей и компетенций, который бы обеспечивал прагматический аспект коммуникации. Ориентация на результат освоения основных образовательных программ подготовки в компетентностной форме разрабатывается в настоящее время в рамках ФГОС-3 Советом по государственным образовательным стандартам при

Министерстве образования и науки РФ. Предлагаемая структура ФГОС-3 включает в себя «Требования к результатам освоения основных образовательных программ», которые выражены в виде требований к общим, социальным и профессиональным компетенциям, а также знаниям, умениям и развитию личностных качеств обучаемых, обеспечивающим реализацию соответствующих компетенций (Материалы..., 2006).

Формирование компетенций в структуре языковой личности, а не изолированных знаний, умений и навыков, будет способствовать тому, что данная личность будет в большей степени подготовлена к современным условиям активного функционирования в обществе.

## Головина Е.В. К вопросу о художественном тексте как объекте филологического анализа

### Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Филология всегда рассматривалась как наука **понимания**, прежде всего понимания текста. Именно текст служит в ней основным объектом изучения и интерпретации. Что такое текст в лингвистическом смысле? Какое содержание вкладывается в это понятие?

При ответе на этот вопрос следует иметь в виду три наиболее распространенных понимания термина «текст». Во-первых, о тексте говорят как о высшем уровне в языковой системе наряду с такими языковыми единицами как фонема, морфема, слово, словосочетание, предложение. Во-вторых, текст рассматривают как «язык в действии», как результат использования языковой системы в речи. В-третьих, текст является единицей общения, отражающей цели участников коммуникации – адресанта и адресата, обладающей относительной смысловой завершенностью. Так как текст всегда соотнесен с коммуникативной ситуацией, то все языковые единицы, все слова, включенные в текст, становятся включенными в коммуникативную ситуацию. Очень точным представляется в связи с этим высказывание Е.А. Гончаровой: « Создавая текст как целостную смысловую и речевую структуру, каждый речевой субъект «преднаходит» нужные ему элементы в языке, вливающимся в текст не как целостная структура, а фрагментарно, отдельными строевыми элементами, отбираемыми своеобразно потребностям сообщения и общения...» [Гончарова 2003, с.12].

Художественный текст, который является объектом филологического анализа, характеризуется рядом особенностей:

1. В художественном тексте внутритекстовая действительность имеет **креативную** природу, изображаемый в художественном тексте мир соотносится с действительностью лишь **опосредованно**, отображает, преломляет, преобразует ее в соответствии с интенциями автора. В то же время границы между художественным и нехудожественным текстами часто являются достаточно зыбкими: вымысел, с одной стороны, может присутствовать и в документальных произведениях; с другой стороны, художественные тексты могут иногда соотноситься с реальностью.
2. Художественный текст представляет собой **сложную** по организации **систему**. С одной стороны, это частная система средств общенационального языка, с другой стороны, в художественном тексте возникает собственная кодовая система, которую адресат должен «дешифровать», чтобы понять текст.
3. Единицы, образующие художественный текст, приобретают дополнительные «приращения смысла» или «обертонны смысла». Этим объясняется особая **целостность** художественного текста.

4. Все элементы текста **взаимосвязаны**, а его уровни могут обнаруживать **изоморфизм**. Эквивалентность служит одним из важнейших способов построения художественного текста: она обнаруживается в повторах, определяющих связность текста, привлекающих читателя к его форме, актуализирующих в нем дополнительные смыслы и раскрывающих изоморфизм разных уровней.

5. Художественный текст тесно связан с другими текстами, отсылает к ним или вбирает в себя их элементы.

Итак, художественный текст представляет собой частную эстетическую систему языковых средств, характеризующуюся высокой степенью целостности и структурированности. Он уникален, неповторим и в то же время использует типизированные приемы построения. Это эстетический объект, который воспринимается во времени и имеет линейную протяженность.

Художественный текст – всегда адресованное сообщение: это форма коммуникации «автор- читатель». Тот или иной художественный текст, к которому обращается читатель, вызывает у него определенные «ожидания», которые обычно обусловлены заложенными в сознании адресата представлениями о проблематике, композиции и типовых характеристиках текста. Дальнейшее же «истолкование» уже связано с вниманием к разворачиванию образов, к повторам, последовательности и особенностям сочетаемости языковых средств разных уровней. Именно поэтому филологический анализ художественного текста отталкивается от его содержательной стороны, но затем последовательно включает в свою сферу рассмотрение речевой системы литературного произведения.

#### **Использованная литература:**

1. Гончарова Е.А. Еще раз о стиле как о научном объекте современного языкознания \ \ Текст – Дискурс – Стилль. СПб., 2003. – 184 с.
2. Николина Н.А. Филологический анализ текста: Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. –М., 2003. – 256 с.
3. Чернявская Е.В. Интерпретация научного текста: Учебное пособие. Изд. 2-е. – М., 2005. – 128 с.

# **Коробова С.Н. Межкультурная коммуникация и диалог культур в преподавании иностранных языков**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Культура не является чем-то застывшим. Сегодня, как и в течение многовековой национальной истории, она продолжает обогащаться за счет многочисленных элементов, привнесенных из других культур, и, интегрируя их, образует особое и оригинальное целое, составляющее основу ее идентичности.<sup>1</sup>

Развивающийся в настоящее время процесс глобализации стирает политические, идеологические и культурные границы между странами и континентами, народами и этническими группами. Сегодня невозможно найти такие нации и народности, которые не испытали бы на себе политическое, социальное и культурное влияние других народов. Это влияние осуществляется посредством обмена достижениями культур, прямых контактов между государственными институтами, общественными движениями, научного сотрудничества, торговли, туризма и т.д.

Однако технический прогресс и бурное развитие различных форм международных контактов в настоящее время опережают развитие навыков коммуникации между представителями различных культур и исторически сложившихся культурных моделей. Поэтому не случайно, что с середины 1970-х гг. актуальной стала тема диалога и взаимопонимания культур, в которой все большее место занимает проблема специфики, самобытности и различий культур разных народов. Дело в том, что процесс глобализации, ведущий к унификации культур, порождает у некоторых народов стремление к культурному самоутверждению и вызывает желание сохранить собственные культурные ценности. Процессам открытия культурных границ и расширения культурного обмена они противопоставляют различные формы запретов и ограничений, гипертрофированное чувство гордости своей национальной и культурной самобытностью.

В результате мы являемся свидетелями многочисленных этнических конфликтов, экстремистских действий, усиления националистических настроений, организации региональных фундаменталистских движений.

В этих противоречивых условиях возникает потребность более внимательно и обстоятельно рассмотреть проблему общения и взаимопонимания различных народов и культур. Эта потребность и привела как к рождению новой науки – межкультурной коммуникации, так и самостоятельной учебной дисциплины с таким же названием, имеющей своей целью развитие навыков и умений общения у представителей различных культур.

---

<sup>1</sup> Энциклопедия французской культуры.

В отечественной науке и системе образования инициаторами изучения межкультурной коммуникации стали преподаватели иностранных языков, которые первыми осознали, что для эффективного общения с представителями других культур недостаточно только одного владения иностранным языком. Разнообразная практика общения с иностранцами доказала, что даже глубокое знание иностранного языка не исключают непонимания и конфликтов с носителями этого языка. Сегодня стало очевидным, что успешные контакты с представителями других культур невозможны без знания особенностей этих культур и практических навыков в межкультурном общении. Необходимо также знание природы межкультурного непонимания, наличие практических навыков и умений в поведении.<sup>2</sup>

Совершенное особое значение имеет решение проблем межкультурной коммуникации для преподавания иностранных языков. Тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации настолько очевидны, что вряд ли нуждаются в пространственных разъяснениях.

Каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире.

Преподавание иностранных языков в России переживает ныне, как и все остальные сферы социальной жизни, тяжелейший и сложнейший период коренной перестройки, даже революции, переоценки ценностей, пересмотра целей, задач, методов, материалов и т.п. Не имеет смысла говорить сейчас об огромных переменах в этой сфере, о буме общественного интереса, о взрыве мотивации, о коренном изменении в отношении к этому предмету по вполне определенным социально-историческим причинам — это все слишком очевидно.

Новое время, новые условия потребовали немедленного и коренного пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов и приёмов преподавания иностранных языков. Эти новые условия – «открытие» России, ее стремительное вхождение в мировое сообщество, безумные скачки политики, экономики, культуры, идеологии, смещение и перемещение народов и языков, изменение отношений между русскими и иностранцами, абсолютно новые цели общения. Все это не может не ставить новых проблем в теории и практике преподавания иностранных языков.

Небывалый спрос потребовал небывалого предложения. Неожиданно для себя преподаватели иностранных языков оказались в центре общественного внимания: нетерпеливые легионы специалистов в разных сферах науки, культуры, бизнеса, техники и во всех других областях человеческой деятельности потребовали немедленному обучению иностранным языкам как орудию производства. Их не интересует ни теория не история языка – иностранные языки

<sup>2</sup> Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие. М.: Альфа – М; ИНФРА – М, 2006

требуются им исключительно функционально, для использования в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран.

Таким образом, совершенно изменились мотивы изучения языка (язык предстал в другом свете, не как самоцель), в связи с чем понадобилось коренным образом перестроить преподавание иностранных языков, ввести в ВУЗе специальность «лингвистика и межкультурная коммуникация» и начать подготовку преподавательских кадров нового типа.<sup>3</sup>

И что же должно входить в их компетенцию? Пожалуй, следует начать с традиционного определения понятия «диалог культур». Под диалогом культур понимаются связи и параллели содержательно-концептуальной и эстетической информации между эпохами и цивилизациями. Концепция диалога культур предполагает наличие как минимум двух различных культур в процессе подготовки к реальной межкультурной коммуникации. Изучение родной культуры является неотъемлемым компонентом процесса обучения иностранному языку и культуре, так как она является ключом к пониманию культуры иностранной. Обучать культуре страны изучаемого языка означает учить узнавать, понимать, оценивать коммуникантов, постигать другие народы посредством языка, в результате чего мы начинаем лучше познавать себя. Изучение иностранной культуры посредством языка становится возможным только на сформировавшейся национально-культурной базе родного языка.

Если мы говорим о диалоге как таковом, он должен быть равноценным, межкультурное общение должно быть двусторонним. Важно помнить и о методах и приёмах, делающих обучение в контексте диалога культур более эффективным: компаративный метод, включающий в себя рассмотрение того или иного факта иноязычной культуры в сопоставлении с аналогичным или сходным фактом родной культуры; приём учебной аналогии; метод моделирования, который способствует лучшему усвоению изучаемого материала, позволяет наглядно представить объект изучения со всеми его взаимосвязями; организация ассоциативной беседы; приём коллажирования; использование разного рода зрительных опор, в которых необычная форма представления материала активизирует положительный эмоциональный фон обучения иностранному языку.

Также в качестве источника дополнительных учебных материалов могут быть использованы зарубежные учебники. Они не только способствуют интенсификации процесса обучения, но и повышают мотивацию обучающихся иностранному языку.

Обучение языкам и культуре в нашей стране сопряжено с рядом трудностей, так как обучаемые не вступают в реальную межкультурную коммуникацию, то есть практически отсутствует возможность общения с носителями другой культуры. Создаваемые в рамках учебного процесса языковые

---

<sup>3</sup> Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – 2-е издание, доработанное. – М.: Издательство МГУ, 2004

и культурные явления не могут быть приравнены к межкультурным явлениям, так как порождаются носителями одной и той же культуры.

Но в настоящее время эта проблема решается, привлекаются иностранные специалисты для преподавания иностранного языка в России, организуются стажировки за границей и т.п.

В заключение хочется отметить, что перед высшей школой сейчас стоит немаловажная проблема подготовки преподавателя иностранных языков и культур, а также разработка и усовершенствование учебных программ, учитывающих факторы родной социокультурной среды.



# **Лаврентьева Т.В. Структурная организация концептуального поля (на примере концептуального поля оппозитивности в современном французском языке)**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) государственного образовательного учреждения «Оренбургский государственный университет», г. Орск**

Категория оппозитивности – это когнитивная и языковая структура, тесным образом связанная с идеей взаимной противопоставленности единиц, воплощенной в законе единства и борьбы противоположностей.

Возникновение оппозитивных отношений связано, с одной стороны, с существованием противоположностей, включенных в определенную систему, внутри которой они образуют единство. Это взаимоотношение противоположностей (их единство или их тождество) характеризует тот или иной предмет как некое целое, как относительно устойчивое образование. Вместе с тем это единство противоположных тенденций есть единство борющихся, взаимоотталкивающихся сторон.

С другой стороны, оппозитивные отношения связаны с различиями между единицами плана выражения, которым соответствуют различия между единицами плана содержания.

Содержание концепта «оппозиция» отражает восприятие членами социума противопоставленных отношений и объективируется в языке. Концептуальное ядро представлено ключевой лексемой, являющейся именем концепта. В нашем случае – это «оппозиция / opposition». В результате анализа словарных дефиниций этих лексем, были выделены следующие концептуальные признаки оппозитивности:

- противопоставление однородных единиц;
- наличие основания для сравнения;
- несовместимость;
- маркированность / немаркированность членов;
- противопоставленность, ведущая к уничтожению одной из сторон;
- парное (симметричное) расположение;
- контрастность (цветовая, характерологическая);
- сопротивление (чему-либо, кому-либо);
- имплицитная противопоставленность;
- качественное / количественное различие;
- истинность / ложность.

Названные признаки оппозитивных отношений актуализируют назначение, логическую сущность противопоставлений, указывают на их роль в организации

структуры художественного текста. Эти характеристики находят свое отражение в языке, объективируя различные стороны рассматриваемого концепта.

В настоящей работе под *оппозицией* (лат. *oppositio*) нами понимается специфичный вид языковых отношений, которыми обозначаются связи между удаленными друг от друга предметами, либо различие их качеств, либо их способы существования. В связи с этим интегральным концептуальным признаком оппозитивности считаем признак противопоставленности.

Существенным моментом при анализе противоположности является вскрытие тождественных структур и отношений во внешне различных объектах, сведение их индивидуального многообразия к строго ограниченному числу основных типов.

В семантическом анализе противоположных лексем можно выделить три аспекта: синтагматический, парадигматический и прагматический. Слова с противоположными значениями имеют в каждом из этих аспектов различные по своему характеру, но внутренне связанные и взаимно обусловленные характеристики.

В синтагматическом аспекте слова с антонимичными значениями характеризуются сопряженностью употребления в определенных контекстах, в которых реализуется одно из типовых отношений (противопоставление, сравнение, соединение и т.д.). Эти типовые отношения были положены в основу выделения семантических моделей организации отношений противоположности. Отнесение оппозиций к тому или иному виду базировалось на следующих факторах: во-первых, структурное сходство (по форме), заключающееся в наличии единиц-маркеров (предлоги, частицы, знаки препинания); во-вторых, функционально-семантическое сходство – принадлежность к одной части речи при обозначении противоречивых объектов или явлений; в-третьих, общий контекст употребления.

В итоге было установлено девять основных видов семантических моделей организации отношений противоположности: соединение, сопоставление, противопоставление, противоречие, разделение, чередование, сравнение, охват всего класса предметов, разделенных на противоположности и отождествление противоположностей. Наиболее продуктивными являются семантические модели соединения, противоречия, охвата всего класса предметов.

Семантическая модель соединения предполагает равноправность создающих их членов, когда ни один из элементов не может встать на место другого. Семантическая модель отношений разделения (дизъюнкции), напротив, основана на выборе утверждения или отрицания (или на различении оттенков одного и того же понятия).

Противоречие (совмещение противоположных начал) предполагает объединение логически несовместимых понятий, какими могут выступать, например, разнонаправленные действия, имеющие общую точку приложения: *tirer* (*тянуть*) – *entraîner* (*тащить*).

Модель семантических отношений, обозначенных как охват всего класса предметов, разделенных на противоположности, предполагает логические отношения часть – целое, причем эти элементы отражают противоречивые явления. Так, например, в отношениях между *amour* (любовь) – *jalousie* (ревность), первая лексема, обозначая чувство глубокой сердечной привязанности, выступающего как общее, частным случаем проявления которого можно считать сомнение в чьей-то верности.

Результаты анализа лексем в синтагматическом аспекте служат основой для дальнейшего их исследования в парадигматическом аспекте.

В парадигматическом аспекте слова с противоположными значениями отличаются друг от друга противопоставлением по одному существенному для них дифференциальному признаку.

Конструкции, рассматриваемые в этом аспекте, имеют в качестве основания для сравнения ассоциативное сходство по форме, по содержанию или по форме и содержанию. Так, ассоциативные сравнения человека, его действий и состояний по форме имеют следующие основания: совершаемые человеком действия, о которых можно судить по мимике, движению губ, глаз, положению в пространстве; действия человека, указывающие на характер человека, его личностные качества; объект (субъект) и его окружение либо наполнение: улица, на которой присутствуют или отсутствуют живые существа – люди, животные, а также человек в одиночестве или во взаимодействии с другими людьми.

В связи с этим представляется возможным соотнесение ассоциативных сравнений по форме с семантическими моделями организации отношений противоположности. Такими моделями в данном случае являются модель отношений соединения и модель отношений охвата всего класса предметов, разделенных на противоположности.

Ассоциативные сравнения по содержанию основаны на противоречиях в действиях и мыслях героев; чувствах и размышлениях; содержании деятельности и ее результатах или реакциях на результат. Они представлены тремя семантическими моделями организации отношений противоположности: разделением, сравнением и соединением. Доминирующей моделью является модель отношений разделения, которая реализуется в следующих примерах: *croire* (верить) – *ne pas comprendre* (не понимать), *acquiescer* (соглашаться) – *n'être pas sincère* (не быть искренним) и других. Основанием для сравнения в подобных случаях является несоответствие между мыслительными реакциями человека и его собственными действиями.

Третий выделенный нами вид ассоциаций на основе общности формы и содержания имеет со стороны формы такие основания, как направление прилагаемой силы (*tirer* – тянуть), вид деятельности (*téléphoner* – звонить), реакция на окружающие действия или ситуацию (*remarquer* – замечать, *effrayer* – пугать). В то время как к содержанию относится все то, что связано с отношениями, мнениями, впечатлениями людей относительно окружающей

действительности или самих себя (*passer outre* – *проходить мимо*, *lucide* – *ясновидящий*, *furieuse* – *яростная*). Основными семантическими моделями организации отношений противоположности являются модели сравнения, разделения и соединения.

Причины выделения парадигматического аспекта изучения оппозитивности заключаются в том, что этот этап семантического анализа связан с установлением ассоциаций. Последние, в свою очередь, занимают важное место в организации концептуального поля оппозитивности, поскольку уделяется внимание тем процессам, которые устанавливают ассоциации, их природе, их отношению к каузальным, причинно-следственным цепочкам и т.д.

*В прагматическом аспекте* слова с противоположной семантикой – это слова, наиболее «притертые» друг к другу в практике речевого употребления, оказывающие наибольшее экспрессивное и иное воздействие на адресата.

Так, изучаемое нами концептуальное поле оппозитивности с точки зрения прагматического анализа может быть описано набором фреймов: фрейм отношений во времени, фрейм пространственных отношений, фрейм межличностных отношений, фрейм противоречий в самом человеке, фрейм взаимодействия человека с окружающим миром. В связи с тем, что в центре настоящего исследования находится человек, его качества и отношения, подробному рассмотрению подверглись только три последних из названных фреймов.

Противоречия в самом человеке могут быть описаны набором логосхем, представляющим структуру концептуального класса в виде логической композиции *имя класса – основной параметр выделения – конкретизатор параметра выделения* (Топорова 2004).

Логосхемы, соответствующие анализируемому корпусу примеров имеют общее имя класса – противоречия во внешнем или внутреннем облике человека; основными параметрами выделения выступают содержательное наполнение характеристики, форма ее выражения, результат действия или реакция; конкретизаторы параметра выделения могут быть различными: черты характера, мимика, речемыслительная деятельность, красота, обида и другие.

Фреймовое представление межличностных отношений в основном дается через оценку одних людей другими либо путем сравнения внешних или внутренних качеств личности. Этот вид отношений как никакой другой вербализуется с помощью экспрессивной, эмоционально окрашенной лексики, что определяется не столько статусом говорящего, сколько его отношением к объекту оценивания. Этот тип отношений также может быть описан набором логосхем, в которых именем класса выступают межличностные отношения, описываемые по следующим параметрам: результат, форма, структура деятельности; конкретизаторами параметров выделения выступают отвращение, мимика, ненависть, оскорбление.

Фрейм, описывающий взаимодействие человека с окружающим миром, представлен в большинстве случаев набором существительных, в семантике которых заложена связь с результатом противоречивых отношений между людьми – эшафот, гильотина, казнь, страдание, ненависть. Эти лексемы выступают конкретизаторами таких параметров выделения, как результат и отношение, а именем класса выступает название фрейма – взаимодействие человека с окружающим миром.

Выделение трех аспектов изучения концептуального поля (синтагматического, парадигматического и прагматического) служит для полной семантической характеристики изучаемой единицы, что позволяет учитывать такие факторы, как конкретность восприятия ситуации (синтагматический аспект), ассоциативное восприятие ситуации посредством предположений (парадигматический аспект), относительная выделенность отдельных единиц в связи с говорящим или воспринимающим субъектом (прагматический аспект).

## **Моисеева И.Ю. Повтор как реализация системных отношений текстовых единиц**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

В самом обычном и традиционном смысле под повтором понимается «стилистический прием наименования ранее обозначенного в данном контексте денотата – лица, предмета, качества, действия» (Гак, 1998: 193-194).

Необходимо отметить, что непосредственно с лингвистических позиций повтор начинает изучаться только с начала 60-х годов, когда интерес исследователей сосредотачивается на текстообразующих функциях повтора.

Повтор как явление, по мнению Ю.М. Лотмана, предполагает наличие одной и той же лексической единицы или кореферентных единиц в разных частях большого или меньшего отрезка текста и определяет отношение элементов в структуре художественного сопоставления (Лотман, 1992: 62, 66).

Эту же мысль мы находим у Р.А. Лепиной, которая утверждает, что структура повтора состоит из двух элементов – первая лексическая единица предшествует во времени и пространстве – левый элемент повтора – и эта же лексическая единица или кореферентная лексическая единица –, воспроизведенная в последующем контексте – правый элемент повтора. Собственно повтором Р. А. Лепина предлагает считать только второй, правый элемент, то есть повторение кореферентной единицы в последующем отрезке речевой цепи (Лепина, 1977: 15). Понимая речь как процесс, автор выбирает качестве рабочего определения повтора вторичное или неоднократное воспроизведение в определенном отрезке речи лексической единицы (слова или словосочетания) в одной и той же или в разных грамматических формах.

А.А. Леонтьев рассматривает случаи удвоения смысла с целью отыскать способы устранения некоторых видов избыточной информации. Поскольку большинство слов совмещает в себе несколько смысловых компонентов, пересечение некоторых из них в связном тексте неизбежно. Некоторые высказывания поддаются в связи с этим определенным сокращениям, которые, однако, не должны приводить к нарушению синтаксической правильности предложения и не должны вести к утрате семантической информации (Леонтьев, 1969: 6-16).

Как мы попытаемся показать в дальнейшем, благодаря повторениям в плане содержания, лексические единицы становятся носителями не только объективно закрепленных за ними значений; они создают некоторое семантическое приращение, возникающее за счет аранжировки лексических единиц и не требующее для своего выражения специальных средств. «В этом обстоятельстве – проявление тенденции к экономии языковых средств. Повторяющиеся смысловые компоненты реализуют не только избыточную информацию, но содержат в себе также средство языковой экономии» (Шехтман, 1988: 20).

Анализ литературы по исследуемой проблеме показал, что французская редупликация до настоящего времени не являлась объектом специального и всестороннего исследования, целью которого был бы комплексный подход к изучению данного явления. Определенные сведения о редупликационных структурах встречаются в работах по французской лексике, появившихся в конце 19 и первой половине 20 веков (Darmsteter, 1875; Dauzat, 1929; Nurop, 1908; Pichon, 1935; Sainéan, 1925), а также в последние десятилетия (George, 1983; Guiraud, 1969; Marouzeau, 1955; Plénat, 1984; Théoret, Mareuil, 1991).

Однако почти все указанные авторы либо констатируют факт существования редупликативных слов, либо отбирают текстовые примеры с редупликативными образованиями (РО), ограничиваясь указаниями на экспрессивный характер их значений.

В советской романистике количество работ, посвященных исследованию редупликативных образований, также ограничено. Краткие упоминания о редупликации как одном из средств образования стилистически окрашенных форм французской разговорной лексики, встречаются в статье Е.Ф. Гриневой (Гринева, 1969: 57).

Несомненным вкладом в изучение РО французского языка является работа Н.М. Штейнберг, в которой проводится классификация РО с учетом их стилевой принадлежности, даются подробные сведения о семантической эволюции большинства из них, а также информация иного характера. Основная цель работы – выяснение места РО в системе лексических средств французского языка (Штейнберг, 1969: 67).

В статье И.З. Маноли, посвященной стилистическому аспекту редупликации, автор справедливо указывает на необходимость включения в состав РО и индивидуальных авторских образований (Маноли, 1985: 30). Сам автор в качестве фактического материала использует в основном окказионализмы. Среди различных видов повторов особое внимание заслуживает лексический контактный повтор, подробно описываемый в работе М. Фредерик (Frédéric, 1985: 155). Иногда этот повтор называют «синтаксическим повтором с контактным расположением ядер» (Петрова, 1978: 41), хотя синтаксический повтор, в отличие от лексического, может быть не только контактным, но и дистантным, и в широком понимании представляет дистрибуцию аналогичных синтагматических отрезков, каждый последующий из которых выполняет функцию предыдущего (Шехтман, 1988: 13).

«Повтор семантического уровня – это повтор значений, поэтому лингвистический анализ выливается, по существу, в анализ синонимических связей слов» (Попович, 1982: 19).

В нашей работе под смысловым повтором понимается «удвоение смысла или неоднократное появление в соседних участках синтагматической цепи одинаковых или сходных семантических компонентов, выраженных неоднокоренными словами» (Шехтман, 1988: 50).

Коммуникативный эффект смысловых повторов основывается не на простом повторе слов с идентичным предметно-логическим значением, –повторе , лишенном зачастую стилистической выразительности, – а является следствием взаимодействия различных лексических единиц, отличающихся оттенками своих значений (языковые синонимы) или результатом противопоставления в одной и той же функции обозначения семантически различных лексем, которые совпали под влиянием контекста в какой- то части своих смысловых объемов (повтор – контекстуальный синоним). Такая природа смысловых повторов позволяет создавать с их помощью не только структурно- семантическую целостность речевого изложения, но и определенное эмоционально- художественное звучание.

Подробный анализ работ, посвященных исследованию проблемы повтора, необходим нам не столько для уточнения учета всей глубины и широты явления, сколько для уточнения, для утверждения точки отсчета, тех исследовательских координат, на которых будет основываться наше исследование.

Мы считаем необходимым более подробно остановиться на причинах появления в тексте смысловых повторов, на функциях, которые разные авторы приписывают повторам, а также на принципах осуществления текстообразования с помощью повторов.

Как известно, «в речевой цепи элементы выстраиваются друг за другом в зависимости от их синтаксических и лексических характеристик: синтаксис без семантики или семантика без грамматики не обеспечивают процесса понимания» (Шехтман, 1988: 35).

Речевая коммуникация, по мнению Ахмановой О.С., организуется посредством коллигаций и коллокаций (Ахманова, 1969: 325). Данная идея находит свое отражение в работе Э.М. Медниковой. (Медникова, 1974: 164), где говорится о том, что коллокация (лексико-фразеологически обусловленная сочетаемость слов), определяемая индивидуальным значением слова, проявляется в рамках свойственной данному языку коллигации (синтаксически обусловленная сочетаемость слов, реализующая их различные значения). Коллигация представляет собой нечто общее – абстракцию, отвлечение от конкретных слов, а коллокация – нечто частное, наполняющее ту или иное формулу конкретным содержанием. Между этими двумя аспектами синтагматики слова существует диалектическое единство. Это предопределяет появление в тексте повторов как на синтаксическом, так и на лексическом уровне: параллелизм форм членов предложения, лексический параллелизм, синонимия, аллонимия.

Фактор адресата оказывает определяющее влияние на отбор и организацию информации, передаваемой в художественном тексте. Возрастная, профессиональная, образовательная неоднородность аудитории создает значительные трудности в передаче и обеспечении ее неадекватного восприятия.

Поэтому отправитель речи вынужден выбирать способ введения информации, передаваемого через редупликацию.

Основными причинами, вызывающими появление повторов в тексте, можно



считать:

1. Стремление к усилению эмоционального воздействия на читателя (Кухаренко В. А., Масленникова К. И.)
2. Желание замедлить повествование, что дает возможность читающему более внимательно следить за системой и развитием мысли и аргументации (Гальперин И. Р., Лихачев Д.С.).
3. Активизацию читательского восприятия (Выготский Л. С., Шкловский В., Якубинский Л.П.) (Выготский, 1956; Гальперин, 1982; Кухаренко, 1988; Лихачев, 1967; Шкловский, 1983; Якубинский, 1986).

Если В. А. Кухаренко прослеживает использование повторов в произведениях отдельного автора, то И. Р. Гальперин и Д. С. Лихачев ставят этот вопрос значительно шире: их интересует роль повторов в ораторской речи и в фольклорном повествовании.

К.И. Масленникова отмечает, что стилистическая дифференциация языковых средств наиболее проявляется на лексическом уровне. Экспрессивная, т.е. эмоционально-образная лексика противопоставлена нейтральной, лишенной стилистического значения. При условии сохранения в значении слова образного представления об именуемом предмете, т.е. его внутренней формы, оно входит в систему экспрессивных средств языка. Экспрессивность является активным стимулом обновления лексической системы. В условиях конкуренции лексических единиц, выражающих одно и то же понятие, побеждает слово, обладающее экспрессивностью (Масленникова, 1998: 24-25).

С точки зрения Л. П. Якубинского, активизация читательского восприятия достигается благодаря тому, что повторы задерживают внимание на определенных участках синтагматической цепи.

Важно отметить, что смысловым повторам характерна полифункциональность. Она проявляется в том, что каждый повтор параллельно с выражением функции усиления экспрессивности и эмоциональности, которые в той или иной мере присущи всем стилистическим употреблением повторов, является носителем других речевых функций, выполняет другие, более конкретные стилистические задачи. Так, в частности, помогают авторам художественных произведений придать репликам и диалогам литературных персонажей характер живого общения, воспроизвести психологический контакт собеседников. Представляя литературный персонаж во всей полноте его жизненных ситуаций и связей, а также отображая различные точки зрения на него других действующих лиц, семантические повторы – контекстуальные синонимы помогают автору воссоздать скульптурную объемность в его художественном изображении, а тем самым и многоплановость его восприятия.

М.К. Сабанеева дифференцирует повторы в зависимости от употребления в авторской речи или в прямой речи персонажей и в зависимости от описательной (повествовательной) функции. Автор отличает повторы лексем от повторов ситуаций, поскольку их совпадение отнюдь не обязательно. В авторской речи

повторы представляют собой информативные речевые акты. В прямой речи персонажей, напротив того, повторы не связаны с передачей информации. Они часто служат развитию аргументации при просьбе, мольбе... В прямой речи повторы порождают коннотативные смыслы, с помощью которых достигается прагматическое воздействие на персонажа – воображаемого адресата речи и эстетическое – на реальную аудиторию (Сабанеева, 1998: 32-33).

Текстуальный анализ употребления повторов семантического уровня в целом показывает, что они, являясь эффективным стилистическим приемом создания художественной экспрессивности и выразительности литературных текстов, выполняют в то же время ряд вариантных функций, среди которых функция снятия монотонности повествования, функция сообщения дополнительных сведений о предмете речи.

Задачей нашего исследования является рассмотрение более глубокого уровня – семасиологического механизма образования повторов. В этой связи наибольший интерес представляют собой структурно-языковые причины возникновения редупликации, в частности, разрешение неоднозначности (по причине полисемии и омонимии) и создания связного текста.

Слово, обладая несколькими значениями, может вызвать неясность понимания, поэтому оно нуждается в сопроводителях, которые показывают, в каком из своих возможных значений слово выступает в данном случае употребления. Так возникает смысловой повтор. При этом повторяется не вся виртуальная семантика предшествующего слова, а только та ее часть, которая участвует в создании данного конкретного контекста.

Для отличения слов-сопроводителей в парных контекстах мы воспользуемся термином «аллоним», предложенным Н.А. Шехтманом. Этот термин подчеркивает способность второго слова называть тот же семантический признак, который в данном контексте уже представлен другим именем (Шехтман, 1988: 60).

В первую очередь нас интересуют лингвистические способы соединения отдельных высказываний в единый связанный текст. Главным из них мы считаем наличие в последующих предложениях (или частях одного и того же предложения) лексических единиц, повторяющих смысл какого-либо слова из предшествующих предложений.

Анализ контекстов, содержащих смысловые повторы, указывает на их наиболее регулярные типы:

### **1). Синтаксические повторы.**

Повторения этого типа состоят в том, что слова являются однородными членами предложения, каждое последующее повторяет синтаксическую функцию предыдущего; следуя друг за другом, ни одно из них не повторяет значения предыдущего.

Если в плане смысловом, логическом однородные члены используются в основном для перечисления видовых понятий, относящихся к одному и тому же родовому понятию, то в плане стилистическом им отводится роль действенного

изобразительного средства. При помощи однородных членов рисуются детали общей картины, единого целого, показывается динамика действий, образуются ряды эпитетов, «обладающих большой экспрессивностью и живописностью, позволяющих создавать целую гамму красок, звуков, запахов» (Розенталь, 1988: 186).

Ex. «...Marie et lui ont soulevé le lourd baguet au-dessus du barrage qu'ils ont dû enjamber. *Titubant* sous les coups d'averse, *glissant* dans la glaise trempée, *ils se sont regardés...*» (Stil, 1983: 14).

В приведенном контексте однородные деепричастия в функции обстоятельства образа действия *titubant*, *glissant* помогают читателю вплотную приблизиться к той атмосфере, в какой оказались герои данного произведения.

Данный пример представляет для нас интерес еще и тем, что препозитивное положение деепричастного оборота обозначает действие, предшествующее действию, выраженному сказуемым *ils se sont regardés*, на котором автор акцентирует внимание читателя, приближая к тому состоянию, в котором оказались герои. Основная задача синтаксических повторов состоит в том, чтобы придать произведению больше выразительности.

Ex. «...Une dernière rafale essuie l'air comme un coup de chiffon, et c'est brusquement *un silence plein d'écoulements, de cris plus vifs, de bruits de sabots* qui courent un peu partout dans la cité.» (Stil, 1983: 15).

Однородные определения – существительные весьма экспрессивны. Данный пример характеризуется не только тем, что усиление выразительности данного контекста достигается использованием тропа – олицетворения. Отвлеченному понятию *silence* (m) придаются свойства человека – *plein de cris – crier; plein de bruits – faire de bruits en marchant* etc., но и необычным сочетанием слов с существительным *silence* (m), которое имеет следующие узуальные значения (Petit Robert1, 1990: 1814):

*silence* (n.m)- fait de ne pas parler;

absence de bruit, d'agitation du son; pause, soupir.

Сочетание *un silence plein de cris, d'écoulements, de bruits de sabots* усиливает выразительность текста, противопоставляя данные понятия.

Ex. «...De chaque côté, on voit encore *des restes de murs, tout un fric-frac de pierre, des débris de béton, des ferrailles chiffonnées, les ruines des deux cités d'avant guerre*, rasées en 1943 par les premières forteresses...» (Stil, 1983: 24).

Смысловая выразительность подчеркнута наличием обстоятельственных слов при однородных членах предложения. Пятикратное повторение однородных членов создает своеобразный ритмический рисунок фразы, мелодичность и музыкальность речи.

Ex. «...Les amis *ont continué à bien aimer se rencontrer, se dire un mot en passant, faire une danse ensemble au bal quand jamais on y va...*» (Stil, 1983: 105).

В характеристической функции используются синтаксические повторы. Синонимический характер в данном случае приобретают все слова и выражения,

способные с разных сторон отразить в мышлении один и тот же объект или явление окружающей действительности. В данном примере повторы помогают автору художественного произведения воссоздать индивидуальность героя повествования путем характеристики его морального облика, родственных связей, социального положения, рода занятий и т.п.

**2). Семантические повторы.** Этот тип объединяет случаи, когда повторение относится к области значений: две единицы плана выражения одной единицы плана содержания, однако с синтаксической точки зрения они разнородны.

Ex. « -...Jalouse de votre femme?

- Pas dans le sens habituel du mot. **Je la soupçonne d'être jalouse** de ce qu'elle considère comme sa part.

- **C'est-à-dire qu'au bureau c'est elle qui veille sur vous**» (Simenon, 1985: 43).

Выражение *elle veille* (2) и *je la soupçonne d'être jalouse* (1) обозначают la crainte que la personne aimée ne s'attache d'une autre. Основная особенность состоит в том, что второй компонент семантической редупликации, повторяя значение первого, сопровождает это значение некоторой характеристикой, не свойственной значению первого компонента. Однако с синтаксической точки зрения они разнородны: 1 – дополнение, 2 – сказуемое.

Ex. « ... - Tous les hommes honnêtes sont dangereux. Seules, les canailles sont inoffensives. Et savez - vous pourquoi?

- Nein, Herr Director.

- Parce que les canailles n'agissent que **par intérêt, c'est-à-dire petitement**» (Merle, 1970: 217).

Анализируемый контекст является примером семантического повтора, так как выражения *agir petivement* (2) и *agir par intérêt* (1) относятся к одной области значения *être mesquin*. Второй компонент семантической редупликации не просто повторяет значение первого, а дает негативную оценку данному действию. С синтаксической точки зрения они разнородны: 1 – дополнение, 2 – обстоятельство.

**3). Семантико-синтаксические повторы.** Это контексты, в которых семантическое сходство, поддерживаемое сходством синтаксической функции, создает повтор как в области семантики, так и в области синтаксиса. Рассмотрим конкретные примеры семантико-синтаксических повторов.

Ex. «...Bernard est trop jeune pour le premier, un peu trop grand pour le second, s'il y mettait du sien, ca irait. **On l'adopte. C'est-à-dire qu'on l'attire.** Il ne vient pas si facilement...» (Stil, 1983: 38).

Глаголы *adopter* и *attirer* называют одно действие *tirer à soi*, употреблены в роли сказуемого.

Ex. «...- Il vous a montré **des pièces d'identité**?

Une carte d'électeur...

**C'est-à-dire une pièce d'identité sans photographie**». (Simenon, 1972: 64).

Выражение *une pièce d'identité sans photographie* является ни чем иным, как *une carte d'électeur*. Указанное семантическое сходство поддерживается сходством синтаксической функции. Оба выражения употреблены в роли прямого дополнения.

Таким образом, приведенные примеры показывают, что за компонентами смыслового повтора стоит один, хотя и расчлененный на соотносимые признаки, референт. Различные типы повторов выполняют неодинаковую роль в снятии амбивалентности. Анализ фактического материала позволяет предположить, что семантико-синтаксический тип повтора максимально выражает авторские интенции. Благодаря повтору выясняется, какой именно признак реализован в каждом отдельном примере. Семантические редупликаты позволяют судить о том, какие из признаков выражаемого понятия являются наиболее важными в каждом конкретном случае.

### Список используемой литературы

Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Изд-во «Наука», 1969. – 609с.

Гак В.Г. Языковые преобразования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. – С. 190-195.

Гринева Е. Ф. Некоторые особенности словообразования стилистически окрашенных форм французской разговорной лексики // Вестн. Московск. ун-та. Филология, 1969. – №1 . – С. 53-61.

Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Изд-во «Наука», 1969. – 307 с.

Лепина Р.А. Роль лексического повтора в семантико-синтаксической организации предложения: Автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Киев, 1977. – 24 с

Лотман Ю.М. Избранные статьи. Т.1. Статьи по семиотике и типологии культуры / Офор. М.Руйзо. Таллин, 1992. – 480 с.

Маноли И.З. Индивидуальные способы реализации потенциальных возможностей стилистического словообразования (Редупликация «Теоретические и прикладные исследования по романским и германским языкам»). Кишнев: Изд-во «Наука», 1985. – С.30-35.

Масленникова К. И. Лингвистические средства выражения экспрессивности в аргументации // Романское языкознание в России и за рубежом: Тез. докл.международ. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию кафедры романской филологии РГПУ им. А. И.Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – С. 24-25.

Медникова Э. М. Значение слова и методы его описания. М.: Изд-во «Просвещение», 1974. – 202 с.

Попович М.М. Номинальные повторы в тексте. Автореф. дис. ...канд. филол. наук. Киев, 1982. – 24 с.

Сабанеева М. К. Стилистические функции повторов в старославянском эпосе // Романское языкознание в России и за рубежом: Тез. докл.международ. науч.-

практ. конф., посвящ. 50-летию кафедры романской филологии РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – С.32-33.

Шехтман Н. А. Системность лексики и семантика слова: Учебное пособие к спецкурсу / Науч.ред. М.А.Кулинич. Куйбышев: Куйбышевск. гос. пед. ин-т им. В.В.Куйбышева, 1988. – 84 с.

Штейнберг Н. М. Редупликация в современном французском языке. Л.: Изд-во ЛГУ, 1969. – 67 с.

# **Мосиенко Л.В. Проблема отбора предметного содержания учебника по анализу художественного текста**

**Оренбургский государственный университет, Оренбург**

Филология как совокупность гуманитарных наук изначально была связана с изучением литературных типов словесных произведений, которые традиционно интерпретируются в единстве содержания, смысла и слова.

Теоретические вопросы анализа художественного произведения на родном и иностранном языках отражены в исследованиях отечественных и зарубежных лингвистов и литературоведов (Арнольда И.В., Виноградова В.В., Гальперина И.Р., Долинина К.А., Есина А.Б., Кухаренко В.А., Лотмана Ю.М., Солганика Г.Я., Хованской З.И.). В работах этих авторов изложены методы интерпретации, анализа художественных текстов, описываются лингвистические, стилистические, литературоведческие особенности текстов, предлагаются приемы и примеры анализа литературного текста (Бахтин М.М., Есин А.Б., Эткинд Е.Г.). Проблема истолкования текста ставилась в работах по герменевтике Гадамера Г.-Г., Хайдеггера М., в методике преподавания литературы (Кутузов А.Г.), в методике преподавания иностранных языков (Невская В.И., Смелякова Л.П.)

Анализ литературы по данной теме показывает, что отношение к проблеме неоднозначно, но порой противоречиво либо рассматривается с какой-то одной позиции. Одни считают, что одно и то же произведение воспринимается по-разному, что обусловлено индивидуальными свойствами сознания личности, ее предшествующим опытом, поэтому основное внимание должно быть уделено исследованию внешней (язык и стиль) и внутренней (система образов) формы, развитию у студентов логического и образного мышления. Другие предлагают сопоставление художественного образа с действительностью, с жизненными наблюдениями, рекомендуя обсуждение общественных и психологических вопросов, поднятых в произведении.

Третьи настаивают на работе с текстом произведения по «композиционной схеме». Анализ композиции и системы образов ставится в центр, подчеркивая при этом особую важность анализа элементов формы произведения и их художественной функции, следуя здесь за формальной школой.

Раскрывая свои взгляды на методику литературы, методы занятий по литературе, этапы работы над темой, на начитанность, культуру устной и письменной речи, В.В.Голубков определяет основной принцип, составные части и порядок анализа литературного произведения, предостерегая от какой бы то ни было универсальной схемы или общего плана изучения. Им названы возможные составные элементы анализа: исторические условия, общественные проблемы, выдвигаемые жизнью; писатель, его взгляды; тема и основная идейная направленность произведения; главные герои, второстепенные герои; сюжет

произведения; другие компоненты: диалог, портрет, пейзаж, вводные эпизоды или авторские отступления, индивидуальная речь героев; язык писателя; жанр произведения; традиции и новаторство писателя; значение писателя.

Вместе с тем, некоторые вопросы обучения анализу художественных произведений в языковых вузах являются недостаточно изученными. Актуальными остаются следующие проблемы: создание методической типологии художественных текстов для обучения их интерпретации и анализу на различных этапах языкового вуза, разработка модели обучения анализа литературного текста, включающей умения анализа и толкования художественного произведения, развитие творческих речевых умений.

Методика обучения анализу художественного текста, способствующая формированию умения анализа и толкования художественного литературного произведения, а также совершенствованию творческих речевых умений, предполагает определенную схему планирования занятий.

Целесообразно строить работу на занятиях по анализу литературного текста по следующему плану: вступительное занятие, чтение и перевод художественного текста, работа над лексическими, грамматическими и стилистическими особенностями текста, анализ текста, заключительное занятие. Каждый этап включает в себя разнообразные виды деятельности. Этапы взаимодействуют друг с другом и переходят один в другой.

Основная цель вступительного занятия: создание установки на восприятие и понимание текста, мотивировка последующего анализа и создание ориентиров восприятия. О. И. Никифорова определяет ориентиры, соотнесенные со структурой читательского восприятия и стимулирующие активность этого восприятия. Это ориентировка в жанре и общем характере произведения, в месте и во времени действия, в системе образов и событий, в эмоциональном отношении автора к персонажам, в объеме и образном ядре произведения. В содержание вступительных занятий может входить сообщение исторических и биографических сведений, необходимых для понимания текста; социально-бытовой комментарий, объяснение непонятных слов, презентация текста. Традиционный способ презентации – прочтение текста преподавателем с параллельным визуальным восприятием его студентами. Преподаватель, используя интонацию, паузирование, эмоции, жесты, помогает найти нить идейно-тематического содержания произведения, обращает внимание на языковые средства, к которым автор прибегает для раскрытия замысла. Трудно осуществимым, но возможным способом презентации текста может быть представление в исполнении автора. Прослушивание записи живого авторского голоса связано с эмоциональным переживанием. Другими видами работ, предваряющих чтение и анализ произведения, могут быть вступительное слово преподавателя, подготовительная беседа, лекция, работа с дополнительным материалом (справочная литература, словари, литературные сайты), описание иллюстраций, кинозанятие.



Нередко после вступительного занятия проводится ориентировочная беседа с целью убедиться, что студенты подготовлены к анализу текста. При проверке усвоения содержания произведения используется составление планов и различных видов пересказов — свободного и по плану, сжатого и подробного, близкого к тексту, выборочного, с изменением лица рассказчика, с заменой диалога повествованием.

Непосредственно анализ включает, по мнению В. В. Голубкова, общий смысл произведения, его идейная направленность; сюжет; при анализе сюжета выясняются характеры героев, система образов, портрет героя, обстановка, пейзаж и отдельные художественные детали; композиция (построение произведения в целом); язык.

В теории и практике преподавания литературы бытует понятие путей анализа, которые понимаются как порядок и последовательность разбора литературного текста. Наиболее распространены три пути анализа: по сюжету («вслед за автором», целостный), «по образам» и проблемно-тематический. Большинство преподавателей используют смешанный путь анализа произведения, в том числе и интерпретацию, дающую возможность развивать углубленное личностное восприятие, занимает все большее значение, что диктует увеличение доли самостоятельности, использование усложняющихся заданий, включение в структуру занятия групповых и индивидуальных занятий, задания, ориентированные на целостное восприятие текста, на интерес к его поэтике (например, как воспринимает писатель содержание текста, своего героя; назовите неожиданные для вас метафоры, эмоционально окрашенные эпитеты; что лежит в основе отношений героев; как соотносятся образы природы с чувствами человека; охарактеризуйте состояние героя; раскройте отношение автора к любви, жизни).

Заключительные занятия имеют целью не только подведение итогов и формирование обобщений и выводов. Заключительные занятия ориентируют студентов на воссоздание целостности произведения, на доведение читательского восприятия до глубокого сочетания образных и понятийных элементов мышления. Заключение всегда несет в себе элемент новизны и сосредоточенности на самом главном. Особое значение приобретает работа с учебником, с опорными конспектами, задания сопоставительного характера, творческие работы, использование иллюстраций, выразительное чтение наизусть отрывков из текста с целью воссоздать эмоциональное восприятие литературного текста. На самостоятельную работу можно вынести создание литературно-музыкальных композиций, обсуждение сценических и кинематографических версий, сопоставление различных трактовок ролей, сопоставление позиций критиков, самостоятельные работы («пробы пера», «создаем иллюстрации», «пишем рассказ», «сочиняем сказку», рефераты), проведение читательских конференций, викторин.

«Сценарием учебного процесса» или «моделью реализации системы обучения тому или иному иностранному языку» является учебник. Он выполняет следующие функции: информационную, систематизирующую, организаторскую, оценочную, развивающую, воспитательную, самообразования, закрепления и самоконтроля.

Реализуя информационную функцию, учебник по анализу литературного текста должен быть снабжен текстами, комментариями, словарями, справочным материалом.

Организаторская функция учебника выражается в подборе и презентации материала, в компоновке и его структуре, в формулировке заданий, взаимосвязи и т.п.

Оценочную функцию следует искать в разных эталонах, представленных в нем. Студент должен иметь возможность сравнивать с ними результаты своих действий.

Для самоконтроля в учебнике представлены ключи к разного рода упражнениям, дающие возможность не только контроля, но и тренировки.

Воспитательную функцию выполняют все компоненты учебника, но особую роль в ее реализации играют отрывки из произведений, которые требуют тщательного отбора и предварительной работы над ними.

Выполняя вышеназванные функции, учебник по анализу литературного текста должен отвечать определенным требованиям при отборе содержания.

Под содержанием учебника вслед за Р.К. Миньяром-Белоручевым мы понимаем соответствующим образом организованный материал (градуированная система доз материала, система упражнений, предназначенная для становления того или иного вида речевой деятельности), справочный материал и иллюстрации. В качестве справочного материала могут выступать предметный указатель основных понятий и терминов, отсылающий обучающегося к соответствующим частям книги и показывающий термины «в действии», список основных терминов поэтики с их толкованием, схема анализа текста и т.д.

Таким образом, учебник по анализу текста есть комплексное средство обучения, реализующееся в текстах, упражнениях, справочном материале и иллюстративном материале.

Важное место в содержании учебника по аналитическому чтению отводится «корпусу художественных текстов» (2), отобранных согласно специально разработанной типологии. Каким требованиям должен отвечать выбранный для анализа художественный текст? Во-первых, необходимо учитывать степень эстетического воздействия художественного произведения на читателя. Во-вторых, социокультурный потенциал, который определяется по диапазону социокультурной (фоновой) информации, содержащейся в тексте. В-третьих, устноречевой потенциал, т.к. целью аналитического чтения является формирование, в том числе, и коммуникативной компетенции, заключающейся в практическом владении всеми видами речевой деятельности и всеми аспектами

изучаемого языка в различных ситуациях и формах речевого общения. В-четвертых, вокабулярно-стилистический потенциал. Складывающийся из основных функционально-стилевых парадигм художественно-беллетристического стиля, многообразия индивидуальных словников и стилей писателей (6).

Разработка типологии текстов должна быть скоординирована с номенклатурой умений, связанных с анализом литературного произведения (находить эмоциональный лейтмотив; проследить развитие сюжета, конфликта, смену чувств в разных родах литературы; оправдать слово-образ; определить стилистическую окрашенность повествования и т.п.); умения, связанные с литературно-творческой деятельностью студентов (оправдать чувства, возникшие при чтении и найти в собственном жизненном опыте аналог ситуации произведения; видеть обстановку действия и мысленно рисовать портрет персонажа; передавать динамику чувств героя и автора в выразительном чтении; сравнить эпизод эпического произведения с его экранизацией или иллюстрацией и т.п.); умения, формируемые в процессе непосредственно осуществляемого анализа (извлечь имплицитную информацию из текста и др.).

Анализ литературного текста является креативным процессом, а его результатом – собственный текст анализируемого. Обучить творческому восприятию и толкованию художественных текстов, учитывая ограниченные рамки, достаточно сложно. В связи с этим, большое значение приобретает система упражнений, которая бы способствовала формированию умений лингвистического, стилистического анализа и толкования художественных текстов, а также развитию способностей к восприятию и творчеству на иностранном языке. Предпочтительно все задания разделить на три вида: дотекстовые, текстовые и послетекстовые.

Перед работой с текстом можно предложить студентам задания на прогнозирование содержания текста на основе лингвистической и экстралингвистической наглядности:

- догадайтесь о содержании текста по заголовку;
- догадайтесь о теме текста по ключевым словам;
- составьте письменно рассказ по словам или опорным картинкам, которые представляют содержание текста;
- представьте краткое содержание прочитанного ранее произведения и др.

Текстовый этап целесообразно начать с прочтения оригинального текста и сопоставлением его со своими вариантами. Это задание способствует формированию умения читать текст, анализировать логическую целостность текста. В качестве домашнего задания студентам можно предложить следующие задания:

- найти значение отдельных лексических единиц по словарю и перевести их;
- дать дефиницию лексических единиц;
- составить предложения с многозначными словами;
- найти синонимы и обратить внимание на особенности их употребления;

- подобрать антонимы к данному слову;
- образовать как можно больше однокоренных слов;
- составить словосочетания с предложенными словами;
- подобрать к существительным 3-4 определения (к глаголам – наречия) и т.д.);

- найти русское соответствие идиоматическим выражениям, пословицам, поговоркам;

- сделать литературный перевод отрывка, выделить события, развивающие сюжет и средства связи в тексте и.д.

Данные задания имеют своей целью развитие умений анализировать лингвистические явления; формирование умений анализировать структурную, содержательную, смысловую целостность текста.

Возможно использование заданий на развитие умений анализировать прагматическую направленность, систему образов; суммировать информацию текста, сделать собственные выводы о событиях, персонажах. В процессе обсуждения совершенствуются коммуникативные умения в полилоге, монологические умения, логика, мышление:

- из предложенного списка выберите те черты, которые характеризуют героя; аргументируйте ваш выбор фактами из прочитанного отрывка;

- прослушайте описание портрета героя вашего товарища и ответьте, согласны ли вы с ним, выскажите свою точку зрения;

- организуйте дискуссию с целью сопоставления характеров главных героев и др.

В результате выполнения следующих заданий развиваются умения анализировать и интерпретировать текст на основе лингво-стилистического анализа с целью выявления идейно-смыслового содержания:

- какую информацию несет в себе имя героини? Отражает ли оно его характер, стиль жизни, манеру поведения?

- какова тональность отрывка? Подтвердите ваш ответ примерами из текста;

- при помощи каких средств автор изображает ...;

- найдите слова и выражения, используемые автором для изображения событий, фактов, этапов рассказа;

- приведите примеры использования параллельных конструкций и повторений. Какова их экспрессивная роль в тексте?

Послетекстовый этап предполагает обсуждение тем и проблем, связанных с текстом и в большой степени соотносящихся с личным опытом студентов.

Таким образом, учебник по аналитическому чтению является сценарием учебного процесса, выполняет функции, свойственные любому другому учебнику по иностранному языку и отвечает определенным требованиям, представляющим различные точки зрения на анализ художественного текста. Он является не руководством к действию, а опорой и вдохновителем к созданию собственного произведения.

## Литература

1. Голубков В. В. Методика преподавания литературы. – М., 1962.
2. Кутузов А.Г. Система творческих заданий как средство постижения произведения в его идейно-художественном единстве. - М., 1990.
3. Методики обучения иностранным языкам в средней школе: (Отв.ред. М.К.Колкова) – СПб.: КАРО, 2005.
4. Миньяр-Белоручев Р.К.Методика обучения французскому языку: – М., 1990.
5. Обучение иностранным языкам в школе и в вузе. – СПб.: «КАРО», 2001.
6. Смелякова Л.П. Теоретические основы отбора художественного текстового материала для языкового вуза (на материале английского языка). – СПб, 1993.
7. Языковое образование в вузе: Методическое пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов. – СПб.: КАРО, 2005.

# Наумова Н.С. **Вспомогательный этап тематического занятия**

## **Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Одной из важнейших форм развития социальной зрелости студентов являются тематические занятия, задачей которых является формирование мотивации к сотрудничеству и социально ценной деятельности, формирование способности к продуктивному взаимодействию и диалогу, формирование способности к групповому планированию, организации, контролю и оценке деятельности. Подобные занятия продуктивно проводятся не только во внеучебное время, но и во время практических занятий по практике французского языка один – два раза в неделю со студентами 1 – 3 курсов факультета филологии и факультета социальных и гуманитарных наук Оренбургского государственного университета.

Этапами тематического занятия являются: организационный, где участникам занятий объясняется цель курса, ставится задача, вводятся основные понятия и т.д.; вспомогательный, составными частями которого являются задания и упражнения, снимающие физические и психологические зажимы, обеспечивающие психологическую раскованность всех участников, создающие атмосферу праздника, настраивающие на продуктивное социальное воздействие; основной, смыслообразующий этап занятия, наиболее сложный как в информативном, так и в эмоциональном плане, в процессе которого в большей степени происходит формирование социальной направленности личности, осознание ею и своего и чужого социального опыта, освоение навыков продуктивного социального взаимодействия; рефлексивный, этап осознания полученной информации, своих чувств, потребностей в процессе получения этой информации, дающий возможность преподавателю наладить обратную связь между участниками занятия и тем самым сделать его более эффективным.

Более подробно остановимся на вспомогательном этапе тематического занятия. Задачей этого этапа является снятие психологических зажимов, обеспечение психологической раскованности студентов – будущих филологов. Для этого используется ряд различных упражнений и творческих заданий, решающих не только вышеперечисленные задачи, но и повторение и закрепление лексики изучаемого языка по изучаемой тематике, грамматических оборотов, развития навыков говорения, чтения, перевода и аудирования.

Представлены несколько из рекомендуемых заданий для развития социальной зрелости студентов и решения задач, стоящих перед ними, как перед будущими филологами.

### Задание 1:

Рекомендовано для студентов - первокурсников, изучающих французский язык как основной факультета филологии, специальности: перевод и переводоведение, теория и методика преподавания иностранного языка, тема

«Внешность, характер», а также для студентов 2 курса, изучающих французский, как второй иностранный язык.

Фантазирование по натюрмортам.

Ассоциации с характером и обликом человека, в честь которого мог бы быть написан натюрморт. Иллюстративный материал:

- Ван Гог «Букет в медной вазе» (1836)
- Ван Гог «Подсолнухи» (1888)
- И.Левитан «Ночные фиалки и незабудки» (1889)
- О.Ренуар «Ваза с хризантемами» (1890)
- К.Петров-Водкин «Астры» (1915)
- В.Конашевич «Осенние цветы» (1947)
- А.Соколов «Золотые шары» (1967).

Задание 2:

Групповые этюды.

Студенты, произвольно разбиваясь на группы и заранее распределив роли, воспроизводят этюды на заданные темы: «В сквере», «На вокзале», «Очередь в магазине», «Очередь в поликлинике». После проигрывания происходит обсуждение и анализ увиденного и произнесенного.

Задание 3.

Сочинение письма.

Попытаться написать письмо воображаемому адресату в форме: просьбы, благодарности, обвинения, жалобы, объяснения в любви, прощания, напоминания, что человек не один, попытки вывести человека из состояния стресса и т. д. При разборе писем преподавателю необходимо обращать внимание на: соответствие воплощения и замысла, соответствие выбранной лексике смыслу письма, эмоциональный настрой письма.

В процессе обсуждения письма попытаться предугадать реакцию адресата на письмо и т.д.

Задание 4.

«Парные этюды»

Выполнение студентами парных этюдов на противоположные по смыслу задания (понятия): «наступление» и «оборона». Варианты задач: отговорить-настоять, обвинить-оправдаться, упротить-отказать, отчитать-заговорить зубы и т. д.

Задание 5.

«Проблемы общения»

Каждому участнику предлагается тема для небольшого рассказа, в данном случае используются темы, изучаемые по учебной программе «Театр», «Магазин», «Отдых» и т.д. Необходимо сочинить или рассказать реальную историю о конфликтной ситуации в этом учреждении и успешном выходе из нее.

Представленные задания можно компоновать, исходя из задач основного этапа, подбирая задания по смыслу, ориентируясь во времени и желанию

студентов. Последние задания можно использовать на занятиях по практике речевого общения на факультете филологии и факультете социальных и гуманитарных наук со студентами старших курсов.



# **Переходько И.В. Моделирование ситуаций межкультурного общения в процессе профессиональной подготовки студентов-лингвистов**

**Оренбургский государственный университет, Оренбург**

В современных социально-экономических условиях, расширения международных контактов, особое значение приобретает развитие у будущих специалистов в области лингвистики и межкультурной коммуникации способности к межкультурному взаимодействию, адекватному пониманию культурных компонентов коммуникации, что обеспечивает не только эффективное взаимодействие разноязычных партнеров по общению, но и способствует формированию навыков владения правилами международного сотрудничества. Освоение культурного потенциала страны изучаемого языка оказывает несомненное влияние на овладение культурой своей собственной страны, своего собственного народа, т.к. процесс обучения иностранному языку объективно предполагает сравнение и сопоставление культурных ценностей. Таким образом, в задачи профессиональной подготовки студентов-лингвистов входит изучение межкультурных различий, позволяющее четче осознать особенности своей культуры, более эффективно взаимодействовать с представителями другой культуры, избегать межэтнической напряженности и может служить руководством в ситуации этнических конфликтов. В этой связи особый интерес российских и зарубежных специалистов (И.А. Стернин, Т.Н. Астафурова, В.П. Фурманова, Bennett M. J., Mauchamp N.) вызывает проблема овладения студентами вербальными и невербальными моделями поведения, принятыми в иной лингвокультурной общности, осознание ими национально-специфических особенностей восприятия мира иноязычными представителями.

Вместе с тем, по наблюдениям Г. В. Елизаровой (2001), современные коммуникативные методы обеспечили высокий уровень владения языковой формой (носители языка отмечают грамотность, насыщенность, беглость речи российских студентов), но выявились и недостатки существующей системы, в которой отсутствует установка на формирование межкультурной компетентности. Коммуникативная компетентность, беглость и правильность речи при отсутствии представлений о культурном компоненте значения не гарантируют взаимопонимания и результативной совместной деятельности. По этой причине достижение главной цели общения - его эффективности (получение результата) - крайне затруднено.

С.Г. Тер – Минасова утверждает, что каждый урок иностранного языка - это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире. Но

существенные особенности языка и культуры вскрываются при сопоставлении, при сравнительном изучении языков и культур.

В рамках собственной культуры создается прочная иллюзия своего видения мира, образа жизни, менталитета и т.п. как единственно приемлемого. Подавляющее большинство людей не осознает себя в качестве продукта своей культуры даже в тех редких случаях, когда они понимают, что поведение представителей других культур определяется их иной культурой. Только выйдя за рамки своей культуры, то есть столкнувшись с иным мировоззрением, мироощущением и т.п., можно понять специфику своего общественного сознания, можно «увидеть» различие или «конфликт культур».

В данной связи, моделирование ситуаций межкультурного общения на занятиях по иностранному языку представляется одним из эффективных способов формирования межкультурной компетентности специалиста, как интегративного качества личности, характеризующегося совокупностью специальных знаний, межкультурных умений и системой ценностных ориентаций, необходимых для решения профессиональных задач в условиях межкультурного взаимодействия в стиле сотрудничества и толерантного поведения.

Моделирование ситуаций межкультурного общения предполагает «проигрывание» конкретных вербальных и невербальных действий, необходимых для реализации межкультурной коммуникации на основе исследования искусственных моделей (условных образов, схем и процессов) соответствующих ситуаций межкультурного общения. Как правило, в качестве моделей межкультурного обучения используются описания поведенческих реакций представителей ее соответствующих культур.

Ситуация межкультурного общения – это ситуация образовательного напряжения, возникающая спонтанно или организуемая преподавателем, требующая разрешения через вербальную деятельность всех ее участников.

Моделирование ситуаций межкультурного общения включает следующие этапы:

1. Анализ ситуации межкультурного общения. Определение компонентного состава ситуации (предмета обсуждения, ролей и позиций говорящих, их характеристик, регистра общения, коммуникативных намерений и соотносимых с ними средств). Выбор проблем и идей решения.
2. Составление социокультурного комментария к данной ситуации.
3. Формулировка учебной задачи.
4. Разработка модели действия.
5. Организация вербальной и невербальной деятельности. Вербальная деятельность включает мотивацию деятельности, ее содержание, личное решение проблемы участниками ситуации, владение вербальными умениями, рефлексию результатов.
6. Оценка различных вариантов общения (правильность, точность, богатство, выразительность, чистота, логичность, использование различных

стратегий и тактик коммуникативного поведения). Оценка результатов деятельности.

#### 7. Обобщение результатов деятельности, определение дальнейших направлений деятельности

В рамках каждой из тем выделенные *ситуации межкультурного общения* помогают смоделировать ситуации, приближенные к реальным ситуациям общения, которые вызывают замешательство при их оценивании с привычных культурных позиций и требующие применение умений межкультурного общения («Ваш иностранный друг отказался от приготовленного блюда. Как Вы будете реагировать?», «В результате недопонимания Ваши слова были приняты как оскорбление. Как Вы будете решать конфликт?» и т.п.).

В нашей практической деятельности мы выделяем:

- ситуации межличностных отношений (нормы поведения в повседневной жизни, установление личных контактов, ведение телефонных разговоров, манеры приветствия, прощания, обычаи и традиции, возможные темы бесед, темы-табу);
- ситуации профессионального общения (отношение к работе, деловой этикет, деловой протокол, проведение презентаций, совещаний и собраний, переговоров, участие в конференциях и семинарах, обмен деловой корреспонденцией, «светская беседа»).

Наиболее типичными коммуникативными целями и коммуникативными намерениями общающихся в данных ситуациях являются: запросить / получить информацию, обсудить какой-либо вопрос с целью принятия решения, убедить партнера в чем-либо, доказать правильность своей позиции, дать оценку какому-либо факту, положению, предмету, выразить / отстоять свое мнение / отношение, поддержать / опровергнуть мнение партнера, выдвинуть и обосновать предложение, указать путь решения проблемы, констатировать факт, обобщить, сделать заключение, поддержать идею, выразить сомнение, критику обсуждаемому вопросу, рассказать о событии, человеке, предмете; описать явление, человека, предмет.

В ходе моделирования ситуаций межкультурного общения используются учебные задачи, которые позволяют формировать умения разрешения конфликтов, регулирования и контролирования эмоций, умения решать профессиональные задачи в ситуациях межкультурного общения, т.е. достижение эффективной коммуникации, которая характеризуется взаимопониманием партнеров, лучшим пониманием ситуации и предмета обсуждения. Достижение большей определенности в понимании ситуации способствует разрешению проблемы, обеспечивает достижение цели с оптимальным расходом ресурсов.

При решении учебных задач основным условием выступает активное участие студента в критическом анализе, выборе лично значимого содержания вербальной деятельности, становление личностных смыслов, определяющих отношение человека к миру, развитие ценностных ориентаций. Совместно с

преподавателем студенты включены в активное оперирование вербальной деятельностью. Здесь осуществляется целенаправленное обогащение опыта вербальной деятельности студентов, усвоение образцов коммуникативного поведения представителей культуры изучаемого языка, приобретение студентами опыта взаимоотношений с людьми другой национальности, формированию умения определять и прогнозировать вероятные причины межкультурной коммуникации.

В организации учебного процесса строгая система подачи учебного материала может сочетаться с игровыми приемами, которые, с одной стороны, способствуют «вхождению» в систему культурно-национальных особенностей коммуникативного поведения русских и французов, а с другой стороны, использование игровых приемов позволяет корректировать поведение отдельных студентов, развивает у них способность и умение поставить себя на место другого человека, развивает творческую силу.

На продуктивном этапе обучения студентам предлагается провести ролевую игру, опираясь вначале на заданный алгоритм реализации коммуникативных намерений, а затем по измененной модели. Ролевые игры предполагают отработку выбора культурно обусловленных речевых средств, отработку коммуникативного поведения, развитие коммуникативных тактик: не проявлять напористости, быть сенситивным, практиковать навыки активного слушания, развитие личностных качеств: уважительного отношения, толерантности, активности, самостоятельности, ответственности.

Коррекционные меры предполагают задания для студентов, направленные на овладение поведенческими образцами, универсальными во всех контекстах. К их числу относят следующие культурно-обобщенные характеристики (И.Л. Плужник):

- проявление уважения, дружелюбия, умение управлять взаимодействием в процессе общения;
- толерантность к неоднозначности (неопределенности), эмпатию;
- поведение, ориентированное на установление отношений, а не только на решение задач, интерактивность;
- непосредственность реакций;
- заинтересованность и центрация на другого человека;
- умение взаимодействовать.

Специфика овладения универсальными поведенческими образцами заключается в том, что определяющим становится эмпатический подход, т.е. мысленное, интеллектуальное и эмоциональное проникновение во внутренний мир другого человека, в его чувства, мысли, ожидания и стремления. Эмпатия основывается на предположении, что в одинаковых обстоятельствах все люди переживают одинаковые чувства и ощущения и это позволяет им понять другие точки зрения, идеи и различные культурные явления. На этом основании возникает способность человека представить себя на месте другого человека,

принять его мировоззрение, понять его чувства, желания, поступки. Здесь все основывается на опыте другого человека, а не нашем собственном. Беннет предлагает альтернативу «золотому правилу нравственности» («поступай с людьми так, как хотел бы, чтобы поступали с тобой») — «платиновое правило», которое выражает сущность эмпатического подхода: «поступай с другими так, как они поступали бы сами с собой».

Таким образом, в ходе моделирования ситуаций межкультурного общения значимая роль отводилась умениям толерантного поведения – качества личности, обеспечивающего умение преодолевать противоречия и установить бесконфликтное, неагрессивное общение, не демонстрировать экстремальные эмоции, блокирующие коммуникацию, избегать нетерпимости, враждебности, отрицательных стереотипов, предрассудков.

### **Использованная литература:**

- Елизарова, Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : дис. ... д-ра пед. наук / Г. В. Елизарова. - СПб., 2001. - 317 с.
- Плужник, И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. Л. Плужник. - Тюмень, 2003. – 23 с.
- Стернин, И. А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания. - М., 1996. – С. 97-112.
- Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. — М. : СЛОВО/SLOVO, 2000. — 262 с.
- Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В.П. Фурманова. – Саранск, 1993. – 123 с.
- Bennett, M. J. The Intercultural Development Inventory (IDI) : Manual / M. J. Bennett, M. R. Hammer. – Portland : The Intercultural Communication Institute, 1998.
- Mauchamp, N. Les Français. Mentalités et comportements / N. Mauchamp. – Paris: Clé International, 2001. – 167 p

# Путилина Л.В. Эволюция произносительной нормы в системе вокализма современного французского языка

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Язык непрерывно изменяется. Непрерывность языковых изменений означает, что в языке появляется нечто новое, противоречащее современной кодифицированной норме, иными словами, постоянно существует противоречие между нормой, - тем, что закреплено как обязательное общим употреблением, и тенденцией - тем, что начинает появляться и распространяться. Таким образом, периодическая фиксация, анализ и классификация инноваций, возникающих на фонетическом уровне и определяющих новые положения произносительной нормы необходимы.

Произносительные тенденции, зарождающиеся на периферии произносительной нормы - в просторечии, распространяются в разговорной речи, а затем проникают в ядро произносительной нормы, которым, по мнению французских фонетистов, является речь дикторов радио и телевидения (П.Леон, Ж.Страка). По своим характеристикам произношение дикторов соответствует правилам орфоэпии и представляет звучащую модель нормативного произношения.

Вопрос об образце произношения особенно значим для французского языка в связи с продолжающимися изменениями в его фонологической системе на современном этапе. Принимая за модель речь дикторов, французские фонетисты исходят из того, что в сознании говорящего на данном языке зафиксирована определенная модель произношения, своего рода «стандартное» произношение, основанное на правилах орфоэпии и имеющее множество конкретных реализаций; средний уровень «стандартного» произношения и соответствует, в основном, произношению дикторов.

Особенности среднего уровня произношения совпадают с разновидностью речи, которую французские фонетисты (П.Фуше, Ж.Страка) называют «тщательной разговорной речью и обычным - неактерским чтением». Произношение в тщательной разговорной речи по своим особенностям занимает промежуточное положение между более высоким уровнем - произношением в торжественных выступлениях и более низким уровнем - произношением в непринужденной разговорной речи. Характеризуя произношение тщательной разговорной речи, Ж.Страка подчеркивает двойственный характер происходящих в нем изменений: с одной стороны, произношение удерживает старые фонетические формы, с другой, наблюдается образование новых вариантов, которые затем проникают в непринужденную разговорную речь. Непринужденная разговорная речь, в свою очередь, оказывает давление на официальную разговорную речь и является проводником новых тенденций произношения,

ассимилированных из просторечия.

Динамический аспект нормы проявляется в том, что она «действительна» в определенный период времени, что указывает на изменчивость нормы, т.е. отражает мысль о невозможности неизменяемой, навсегда установленной нормы. Вместе с развитием языка, с появлением в нем новых черт модифицируется и его норма. Динамика нормы наблюдается на всех уровнях языка: в грамматике, лексике и фонетике.

Как отмечает О.Соважо, “... le français est en pleine evolution phonétique...”. Новые тенденции в произношении являются результатом непрерывной эволюции языковой системы. Они зарождаются в разговорной речи, а затем некоторые из них проникают в нормативную речь и становятся правилом.

В данной статье мы остановимся на тенденциях, отмечаемых в системе гласных французского языка. Французскими фонетистами выделяется несколько тенденций в области вокализма, наблюдаемых в разговорной речи.

Как отмечается в лингвистической литературе (Б.Мальмберг, П.Леон и др.), в настоящее время очевидна тенденция к исчезновению оппозиции [a-ɑ]. Данная оппозиция реализуется в небольшом количестве парных слов. Но даже сохранение противопоставлений в этих минимальных парах не играет существенной роли. Так, например, Г. Капелль отмечал, что оппозиция [a-ɑ] не имеет большого функционального значения, смешение смысла таких слов, как *patta/pâte*, *tache/tâche* в изолированной позиции, невозможно в контексте.

О. Соважо также отмечал, что различие между словами *patta/pâte*, *tache/tâche*, *rat/ras*, *pale/pâle*, *moi/mois* исчезает. Подобные случаи немногочисленны. Данная оппозиция не фигурирует ни в суффиксах, ни в других грамматических формах, которые могли бы смешиваться, эта оппозиция различает только отдельные слова. По мнению А.Мартине, избежать смешения смысла можно путем замены того или иного слова его синонимом, например, слово *las* заменяется в современном языке словом *fatigué*, слово *tâche* - словом *devoir* или *boulot*.

О тенденции к устранению этой оппозиции речь идет с 20-х годов XX века, а после Второй мировой войны оппозиция становилась все более неустойчивой. Все это привело к разрушению оппозиции [a-ɑ], которая сохраняется у относительно немногих говорящих, главным образом парижан, а отсутствие [ɑ] в речи не ощущается как нарушение нормы. Поэтому оппозицию [a-ɑ] можно считать факультативной.

Этот процесс особенно значим для абсолютного конца слова, где часто звучит [a]: *pas*, *las*, *cas*. Данные анкет А.Мартине и Г. Деим показывают, что в конечной позиции корреляция [a-ɑ] исчезает во многих случаях в современном французском языке: Результаты анкет свидетельствуют уже о расширении радиуса действия тенденции к ослаблению противопоставления [a-ɑ] во всех позициях. Следует отметить, что [ɑ] в произношении парижан оценивается как

снобизм, как произношение, характерное для аристократических районов Парижа. А. Мартине считает, что не стоит стремиться к сохранению противопоставления, если язык в нем более не нуждается; к таким противопоставлениям, в частности, он относит [a-ɑ], которое имеет очень малую функциональную нагрузку.

В работах лингвистов можно также встретить понятие [A] среднего (moyen). Еще П.Пасси указывал на наличие промежуточного звука [A] между [a-ɑ]. Например, в словах *carreau* [kA'ro], *mardi* [mArdi]. Ж. Страка считает, что в тщательном произношении [ɑ] заднего ряда теряет свой тембр и приближается к [a] переднего ряда, иногда его называют [A] средний. Б. Мальмберг предлагает для более детального описания особенностей произношения [a-ɑ] пользоваться понятием [A] среднего, наблюдающегося в предударном слоге (*château, gateau, pâté*).

Существует и другое мнение. Так М. Граммон отрицает существование [A] среднего, считая, что отличительной чертой французских гласных является четкость, все гласные имеют четкий тембр, даже в безударной позиции, поэтому средних гласных не существует.

В настоящее время факт существования [A] среднего признается большинством лингвистов. Функционирование его стало настолько интенсивным, что этот звук перешел в разряд кодифицированных вариантов нормы.

По мнению многих лингвистов, в современном французском произношении наблюдается тенденция к закрытой реализации [e]. В ряде случаев это объясняется фактором вокалической гармонизации. Например, в безударной позиции в словах типа *aimer, aider, baigner* и др. реализуется [e] закрытый под влиянием последующего закрытого гласного.

По мнению П.Леона, в безударной позиции два гласных «Е» из трех имеют закрытый тембр, и различия в тембре в этой позиции исчезают. В других случаях, например, в слове *gaiement* тенденция к реализации [e] закрытого может поддерживаться фактором аналогии *gai* [e]- *gaiement* [e].

Следует, однако, отметить, что в ряде случаев фактор аналогии может оказывать обратное действие, способствующее открытой реализации [E]. Как отмечает Фуше, если в ударном слоге находится любой гласный, кроме [i],[e],[y], в безударном всегда произносится [ε] открытый: *aigreur, laideur, clairière*, что можно объяснить действием фактора аналогии *aigreur-aigre, laideur-laide, clairière-claire*.

Реализации открытого тембра «Е» может также содействовать открывающий характер согласного [r] и действие фактора орфографии.

Произношение безударного *ai* тесно связано с понятием [E] среднего. Согласно Ш. Брюно, *ai* имеет качество [E] среднего, когда сочетание находится в безударной позиции: *aimer, baisser* и т.д., практически всякий безударный [e] является средним. В последнее время [E] средний, также как и [A] вошел в число кодифицированных вариантов нормы.

Наблюдаются также колебания в произношении глагольных



окончаний *future* и *Conditionnel, passé simple* и *imparfait*. По мнению П. Фуше, это различие почти исчезло в разговорной речи, где во всех случаях произносится [ɛ]. Ж. Страка также отмечает открытое произношение в данных случаях. Однако Л.П. Камманс отмечает, что открытая реализация свойственна скорее тщательному произношению. В. Бубен отмечает, что различие в произношении этих глагольных форм является искусственным и не наблюдается в обычном произношении. Это различие стирается в пользу [ɛ] открытого или [E] среднего.

Одним из важных факторов, влияющих на реализацию противопоставления [ə-o] в современном французском произношении является сама позиция, в которой находится данных гласный звук.

В безударной позиции артикуляция становится менее энергичной, гласный частично теряет напряженность, что нередко ослабляет действие других факторов (орфографии, аналогии).

По мнению А. Мартине, в безударной позиции оппозиции гласных удерживаются с большими трудностями, чем в ударной позиции.

П. Леон указывает, что в безударной позиции различие двух тембров [ə -o] значительно менее четко, чем в ударной: [o] закрытое становится менее закрытым, [ə] открытый становится менее открытым, в большинстве случаев «O» в безударной позиции имеет открытый тембр.

В.Бубен отмечает, что всякий звук «O» в безударной позиции, потерявший «*accent circonflexe*» произносится как открытый краткий звук: *accoter*. Он отмечает также, что иногда тенденция к произношению [ə] открытого в предударной позиции превалирует и можно услышать произношение [ə] в случае графики ô.

П.Пасси указывал на существование промежуточного звука в безударной позиции. Этот гласный произносится в словах: *comment, poteau, rpronser*, он едва отличен от [ə]. Некоторые носители языка заменяют его даже на [œ].

Графика 'o' в безударном слоге перед любым согласным предполагает открытую реализацию; такие слова как *coteau, diplomate, fossette, polaire, Roseau, roséole, cosmique, losange, philosophe* произносятся с [ə] открытым.

По мнению некоторых лингвистов, в данной позиции даже вокалическая гармонизация не приводит к закрыванию 'o'. Однако есть и другое мнение. Так, например, Г. Капелль считает, что если за безударным 'O' следует ударный слог с закрытым гласным, его реализация будет закрытой, например, произношение в слове *aussi* стремится к закрытой реализации, тогда как «O» в слове *moteur* произносится как открытый звук.

Многие лингвисты отмечают колебания в произношении *au* перед согласным *r*. В словах *vaurien, taugomachien* произносится [o], произношение [o] в формах *subjonctif* и *future simple* глаголов *avoir* и *savoir* (*aurais, aurai, saurais, saurai* и т.д.) сомнительно; в таких словах как *aurore, aureole* произносится [ə] открытый.

По мнению многих лингвистов, в случае графики - ô- в безударной позиции «О» реализуется как [o] закрытый, например, в словах: *chômeage, clôture, contrôler, drôlesse, drôlerie, hôtresse*.

Сохранение закрытой реализации в данных словах может быть объяснено фактором аналогии.

В некоторых словах наблюдаются колебания в произношении: *côté, cotelette, hôpital, rôtir*, в них появляется общая тенденция к [ə] открытому в безударной позиции.

В ударной позиции произношение гласных [ə -o] достаточно стабильно и отвечает правилам кодифицированной нормы.

Что касается [œ-ø], то здесь очевидную трудность представляет произношение гласных в безударной позиции.

Тембр гласного в безударной позиции может быть открытым, закрытым и промежуточным. Тембр гласного определяется а) характером слога:

*heurter* [œr-te], *ameuter* [amø-te]; б) аналогией (особенно для производных сло в: *jeune* [œ]-*jeunesse* [œ]- *deux* [ø]- *deuxième* [ø]; в) самой безударной позицией, способствующей воспроизведению более открытого тембра в открытом слоге: *Europe* [œr ə p].

Однако, по мнению П. Леона, чаще всего наблюдается промежуточный тембр. В нормативном французском произношении [ø] закрытый в безударной позиции не противопоставляется [œ] открытому для дифференциации слов с разным смыслом, и поэтому различие между [œ-ø] прослеживается менее четко, по сравнению с ударной позицией, артикуляционно [œ] безударный более слабый звук. Б. Мальмберг пишет, что оппозиция [œ-ø] не обладает большими дистинктивными способностями, даже в словах *jeune/jeûne* она ослабевает в произношении многих французов и можно сказать, что оппозиция полузакрытый/полуоткрытый находится на пути исчезновения из серии передних округленных звуков.

А. Мартине отмечал, однако, что различие не всегда кроется в тембре гласного, а иногда возникает благодаря различиям в долготе гласного: *seul* [œ:] - *seule* [œ:], *filleul* [œ]-*filleule* [œ:].

Значительное ослабление противопоставления [œ̃-ɛ̃] наблюдаются во многих районах Франции, но в Париже и в парижском районе оно выражено наиболее ярко. Деллабиализация [œ̃] и смешение его с [ɛ̃] наблюдались уже в начале XX в., сильно возросли в середине столетия, а в настоящее время [œ̃=ɛ̃] стало почти правилом; исключения связаны, в основном, с возрастом говорящих, со стилем речи; например, можно услышать [œ̃] в чтении классических стихов, в ораторской речи. Показательны данные лингвистических анкет при сопоставлении реализации [œ̃-ɛ̃] в словах *brun-brin*. Для парижского района получены следующие результаты: *brun=brin*: Мартине-42%, Деим-71%, Рихштейн-82%. Эти цифры указывают на весьма значительное возрастание случаев деллабиализации [œ̃] и смешение его с [ɛ̃].

Таким образом, анализ исследований французских фонетистов свидетельствует о том, что вокалическая система претерпела и продолжает претерпевать значительные изменения. Эти изменения находят отражение, прежде всего, в разговорном языке.

Изучение звучащей дикторской речи, как женщин так и мужчин показало, что данные колебания в реализации фонетических оппозиций находят свое отражение и в речи дикторов радио и телевидения, служащей образцом нормативного произношения. Таким образом, современная произносительная норма французского языка изменилась за последние десятилетия, что подтверждено фактом проникновения ряда тенденций из просторечья и разговорной речи в дикторскую.

#### Библиография:

1. Fouché P. *Traité de prononciation française*. – Paris: Klincksieck, 1959.
2. Grammont M. *Traité pratique de prononciation française*. – Paris: Delagrave, 1966.
3. Léon P-R., Léon M. *Prononciation du français standard*. – Paris: Didier, 1966.
4. Martinet A., Walter H. *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*. – P., 1973.
5. Passy P. *Le français parlé*. – Leipzig: Reisland, 1980.
6. Sauvageot A. *Analyse du français parlé*. – Paris: Hachette, 1962.
7. Straka G. *La prononciation parisienne, ses divers aspects et ses traits généraux*. *Lettres de Strasbourg*, 1950.- N5.

# Рукобратская А. А. Дискурсивное функционирование коннекторов AND И BUT

Оренбургский государственный университет, Оренбург

Изучению дискурса и особенностей его функционирования посвящено множество исследований, однако в последнее время особое внимание уделяется проблеме выделения и функционирования маркеров дискурса (далее ДМ). Данное явление вызывает огромный интерес и освещается в различных публикациях, хотя, можно с уверенностью утверждать, что на сегодняшний день окончательного осмысления оно еще не получило. ДМ часто понимаются как любые языковые единицы, сигнализирующие определенный тип семантических отношений между смежными сегментами дискурса. Они также являются своеобразными инструкциями для правильной – согласно интенции адресанта – интерпретации дискурса, с точки зрения заложенной в него информации, которую нужно донести до слушателя. ДМ не являются однородным классом языковых единиц с синтаксической точки зрения, но с функциональной их необходимо рассматривать как возможные альтернативы парадигматического выбора.

Особый интерес для нас представляют ДМ *and* и *but*, которые являются предметом многих дискуссий. Анализ усложнен тем, что этим ДМ присущ ряд грамматических свойств, которые иногда определяют их функции в дискурсе. Так, *and* принадлежит к классу сочинительных союзов. Сочинительный союз *but* выражает отношения связности (*copulative coordination*) в сложносочиненных предложениях. Изучая *and*, Д. Шиффрин приходит к выводу, что данный дискурсивный маркер служит для связи, как пропозиций, так и речевых актов. Она также указывает на тот факт, что данный дискурсивный маркер может встречаться и в контрастивном окружении (*adversative coordination*) (подобно *but*), и в каузативном окружении (*causative-consecutive coordination*) (подобно *so*), что тоже способствует высокой частотности его употребления.

С другой стороны Г. Редекер (*Redeker*) отмечает, что высокой частотностью обладает не только *and* сам по себе, но в сочетании *and so*. Данное сочетание выполняет функцию прагматического коннектора и связывает определенную последовательность событий или сигнализирует о подведении итогов, заключении со стороны говорящего, выражает его отношение к действительности, к содержанию высказывания. Продолжая изучение прагматических коннекторов, Т. ван Дейк приходит к выводу, что в основе функции маркера *and* лежит концепт «дополнение» или «продолжение», что и позволяет ему служить связующим звеном речевых актов или репликовых шагов в коммуникации. Способность *and* в определенных ситуациях заменять *but* проявляется и на прагматическом уровне, когда *and* может интродуцировать противоречие или протест, например, чтобы не позволить слушающему сделать неправильный

вывод на основе предыдущего речевого акта. В таких случаях *and*, как правило, встречается в начальной позиции.

В рамках дейксиса дискурса ДМ сообщают координаты данного высказывания относительно предыдущего в потоке речи, следовательно, их можно отнести к языковым средствам – индексам по своей природе, «обслуживающим метакоммуникативную функцию в отношении звучащего или письменного текста». Как и другие дейктические элементы, ДМ можно разделить на две группы: проксимальную и дистантную, в зависимости от направленности на дейктический центр (т.е. локус координат говорящего, слушающего, времени и места). Здесь необходимо учесть, что для ДМ дейктический центр определяется не ситуационными параметрами, а дискурсивными. Другими словами, контекст, в который ДМ помещают координаты высказывания, включает как коммуникантов, так и текст. С одной стороны, ДМ показывают, что высказывание сосредоточено на говорящем (проксимальная группа), на слушающем (дистантная) или на обоих коммуникантах. С другой стороны, ДМ ориентируют высказывание в тексте, указывая на его связь с предыдущими высказываниями (проксимальная группа), с последующими (дистантная) или и с теми, и с другими. На этом основании Д. Шиффрин считает, что ДМ относит высказывание к координатам говорящего, так как *and* служит для связи речевых актов говорящего. Что касается координат текста, то *and* связывает высказывание как с предыдущими сегментами, так и с последующими, непосредственно связанными с предыдущими. Таким образом, можно сделать вывод о том, что ДМ *and* может функционировать и как семантический маркер связи пропозиций, и как прагматический коннектор речевых актов.

Анализируя ДМ *but*, можно отметить те же трудности, присущие анализу ДМ *and*. ДМ *but*, как и *and*, относится к классу сочинительных союзов, и его грамматические свойства предопределяют его функционирование в дискурсе. Д. Шиффрин отмечает способность данного ДМ связывать пропозиции и речевые акты, противопоставляя их. Если *and* интродуцирует продолжение действий говорящего, то *but* возвращает говорящего к ранее сказанному. Продолжая анализ прагматических корректоров, Т. ван Дейк отмечает, что одной из прагматических функций ДМ *but* является указание на неприятие предыдущего речевого акта. Например, в ситуации употребления *but* после директива, где *but* вводит протест говорящего. Некоторые ученые выделяют такую прагматическую функцию ДМ *but*, как отрицание ожидаемого. Например, Р. Лакофф (Lakoff) приводит следующее высказывание: *John is tall, but he's no good at basketball*. Данное употребление *but* отличается от обычного употребления данного ДМ для семантической оппозиции. Еще одной прагматической функцией ДМ *but* является интродукция сегмента, выражающего удивление. В таком случае говорящий комментирует предыдущие высказывания: *But, you had your hair cut!* В качестве прагматического коннектора *but* может связывать речевые

акты как нескольких коммуникантов, так одного говорящего. В последнем случае *but* указывает на удовлетворение или неудовлетворение иллокутивных условий или же на тот факт, что выполнение предыдущего речевого акта зависит от определенных обстоятельств: *Yes, I'll buy you a mink coat. But, I must first ask my boss for a promotion.* Определяя процессуальную сторону дискурса, ДМ *but* может использоваться для взятия репликового шага, например, когда коммуникант пытается перебить другого коммуниканта. Здесь речь идет о мене коммуникативных ролей с перебиванием без указания на какой-либо контраст или противопоставление. Как дейктический элемент дискурса ДМ *but*, подобно *and*, соотносит высказывание с координатами говорящего и ориентирует высказывание на предыдущий сегмент, так как распознавание отношений контраста подразумевает смещение фокуса внимания на сказанное ранее. Таким образом, можно отметить, что ДМ *but* обладает высокой частотностью употребления и может функционировать как на семантическом, так и на прагматическом уровнях. В качестве семантического маркера *but* служит для связи пропозиций и сигнализирует отношения противопоставления. Как прагматический коннектор *but* связывает речевые акты отношениями контраста, а также может выполнять ряд других функций, не связанных с контрастивными отношениями.

Рассмотрев различные подходы к проблеме функционирования ДМ *and* и *but*, можно сделать вывод, что функции ДМ *and*, *but* реализуются на трех уровнях дискурса: семантическом, прагматическом и топикальном, их функциональный потенциал охватывает коннекцию, противопоставление, отношение контраста, эмоциональное усиление, а также метакоммуникативные функции, связанные с взятием репликового шага, соотносением сегмента с координатами коммуникантов и текста. Перспективным представляется дальнейший анализ как функциональных, так и стилевых особенностей ДМ, а также проблема возникновения прагматической двусмысленности.

# Рыбачёк Г.А. Иерархичность элементов структуры текста (на основе текстов юридического характера)

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В последнее время текст и его структура представляют наибольший интерес для изучения у многих лингвистов. Текст изучается в различных аспектах и многими учеными, такими как И.Р.Гальперин, Ю.М. Лотман, Е.А. Реферовская, Л.М.Лосева, Г.Г. Москальчук, А.Ф.Папина, Г.Я. Солганик. При исследовании текста лингвисты опираются на различные методы и способы анализа и рассматривают текст на различных уровнях: фонетический, семантический, синтаксический и др. В данной статье мы попытаемся представить текстовую структуру, используя денотативный анализ с целью определения иерархии содержательных компонентов на примере текстов юридического характера (тексты игр). Данный анализ позволяет наиболее четко определить содержательные компоненты подобных текстов, так как они обладают простой структурой с наиболее выраженными компонентами содержания. Вышеуказанным анализом было проанализировано 200 текстов, где, результаты каждого из текстов были занесены в таблицу, состоящую из графов количества текстов и уровней каждого элемента. В нижеприведенной таблице указаны лишь итоговые результаты данных, то есть общее количество каждого элемента на каждом уровне.

№ уровня	Элемент А	Элемент В	Элемент С	Элемент D	Элемент Е	Элемент F
1	105	8	29	63	0	0
2	157	48	29	84	77	78
3	108	10	10	34	125	7
4	30	6	0	8	47	8
5	6	0	0	0	7	0
6	0	1	0	0	0	0

В данной таблице представлены результаты денотативного анализа 200 текстов развлекательного характера, в частности игр. Первоначальный обзор полученных данных показывает, что структура текстов достаточно интересна, так как она представляет некую иерархию основных элементов текста и от него зависимых элементов. По результатам таблицы можно определить основной элемент и второстепенные элементы. Но в совокупности структура вышеуказанных текстов имеет недостаточно большое количество элементов на каждом из уровней.

Это связано с тем, что тексты развлекательного характера имеют ярко выраженную структуру, состоящую из постоянных элементов, которые вычлняются при помощи денотативного анализа. По полученным данным можно сделать вывод, что основообразующим элементом всех текстов в большинстве случаев является элемент А (условия игры), который всегда находится на первом уровне и представлен одним элементом в каждом тексте.

Таким образом, из 200 текстов, первый уровень содержит 105 единиц связей элемента А. Также, на первом уровне встречаются другие основополагающие элементы, но значительно реже. Это такие элементы как В (ведущий), С (реквизит), D(игроки). На втором месте после элемента А находится элемент D – 63 элемента, С – 29 элементов, В – 8 элементов. Следовательно, тексты игр, в большинстве случаев начинаются с элемента «условия игры» (элемент А) и является основополагающим для остальных структурных элементов. И только в небольших случаях главным элементом являются элементы В, С, D. Итак, на 1 уровне – всегда один элемент. Также, по одной единице элемента можно увидеть и на остальных уровнях. Очень часто одной единицей представлен второй уровень элемента F (победа), второй уровень элементов А, D, В и третий уровень элемента Е. Всего в 200 текстах находится 700 элементов, представленных одной единицей элемента.

По две единицы элемента представлен третий уровень элемента Е (действия), второй и третий уровень элемента А (условия игры), и второй уровень элемента D(игроки). Всего 136 элементов по две единицы элемента. По три единицы элемента представлен второй и третий уровни элемента А и элемента Е, всего – 33 элемента по три единицы. По четыре единицы элемента представлены второй и третий уровни элемента А и всего таких элементов по четыре единицы из 200 текстов – 6 элементов. Только третий уровень элемента Е представлен 5 единицами.

Следовательно, структура текстов, проанализированных денотативным анализом, состоит из шести уровней, где первый уровень является основополагающим и в большинстве случаев основополагающим элементом является элемент «условия игры» и всегда представлен одной единицей элемента. На всех остальных уровнях элементы являются зависимыми от основного, образуя некоторую иерархию элементов, зависимых друг от друга. Самым большим количеством единиц представлен третий уровень элемента Е – 5 единиц.

Итак, структура текстов достаточно проста, состоит из небольшого количества уровней и количества единиц элементов на этих уровнях. Она представляет собой деривационную иерархию зависимых элементов содержания, где каждый последующий элемент зависит от предыдущего и является основным для следующих элементов, которые в совокупности образуют единую деривационную структуру текста.

Для того чтобы более наглядно представить результаты исследования уровней и представить анализ полученных данных мы проанализировали



результаты на каждом уровне и использовали ранжирование этих результатов, то есть определенной сумме элементов на каждом уровне и каждому элементу дали свой ранг, в зависимости от суммы, от большего количества к меньшему.

Например, A(105)-1ранг

B(8)-4ранг, C(29)-3 ранг, D(63)-2 ранг, E(0)-5 ранг, F(0)- 5 ранг.

Полученные данные представили в виде лепестковых диаграмм на каждом уровне. Диаграммы показывают общую информацию, расположенную на каждом из шести уровней.

По результатам видно количество встречаемости элементов на том или другом уровне, то есть, какой из элементов преобладает и встречается чаще всего на каждом из уровней.

Приведем пример первого уровня: по вышеприведенной таблице ранжируем данные, начиная от большего количества встречаемости элементов к меньшему количеству.

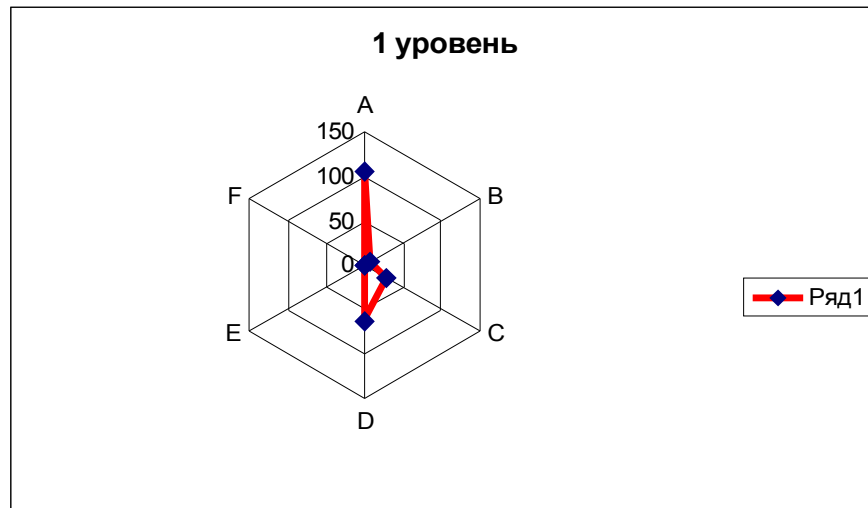
Далее сводим данные в общую таблицу элементов первого уровня и получаем следующий результат:

A	105
B	8
C	29
D	63
E	0
F	0

Результаты таблицы ранжируем и получаем новую модель количества элементов:

A	1
B	4
C	3
D	2
E	5
F	5

С помощью этих результатов строим лепестковую диаграмму, по которой хорошо виден результат исследования данного уровня, то есть мы можем увидеть количество элементов на этом уровне и определить какой из этих элементов, является более встречаемым в выборке из 200 текстов.



По данной диаграмме видно, что самым большим количеством представлен элемент А и в сумме составляет 105 элементов, следующим по значимости идет элемент D и встречается 63 раза, элемент С в сумме составляет 29 элементов и находится на третьем ранге по количеству. Самыми незначительными являются элементы В, Е, F и они находятся на последних рангах.

Подобным образом были изучены все уровни, и по результатам диаграмм был проведен анализ количества и преобладания элементов. Такой подход позволит нам в дальнейшем составить общую модель структуры содержания текста и определить иерархию элементов.

# Семенова О.В. Контекстуальный анализ фразеологических единиц с зоонимическим компонентом в анализе художественного произведения

Оренбургский Государственный Университет, г. Оренбург

Когда говорят о богатстве какого-нибудь языка, прежде всего, подразумевают многообразие выразительных средств, которыми он обладает. Эти средства делают нашу речь красивой и образной, гибкой и эмоциональной, способной передать любые оттенки человеческой мысли. Созданные народом и отшлифованные им в течение веков, они составляют его сокровищницу, в которой одной из самых крупных жемчужин, бесспорно, является идиоматика. Ее блеск никогда не тускнеет, так как народ хранит ее как редчайшую драгоценность своего духовного богатства. Таким образом, знание и, следовательно, возможность использования фразеологизмов в речи обогащают ее, делают более образной и выразительной.

В данной статье мы рассматриваем, как через фразеологизм можно раскрыть образ персонажа. Более подробно мы исследуем семантику ФЕ с зоонимическим компонентом французского и русского языков, включающие в свой состав название медведя. Чаще всего среди ФЕ с зоонимическим компонентом преобладают фразеологизмы с отрицательной коннотацией. Подтверждением того, что отрицательная коннотация преобладает, могут служить следующие фразеологические единицы, использованные русскими и французскими писателями 19 и 20 в.в.

Делить шкуру неубитого медведя

Интересно получается, Нина Васильевна, мы пересчитываем рыбу за долго до того, как она к нам попадет. Селедка еще гуляет где-то в море и не подозревает, что она уже бесповоротно вошла в план нашей добычи, что для нее уже приготовлены чаны... - Поэтому поводу есть даже сказка, - в тон ему ответила Вологодина. – Какая же? – О том, как делили шкуру неубитого медведя. (А. Чайковский, У нас уже утро).

Контекстуальный анализ подсказывает читателю, что значение фразеологической единицы имеет отрицательный оттенок, так как синонимами являются выражения «Пересчитываем задолго до того, как... попадет», «Вошла в план», т.е. делить шкуру неубитого медведя значит делить еще не полученные блага. Шкура неубитого медведя - это образ грядущего богатства, которого может и не быть, т.к. живой, неубитый медведь существо опасное, агрессивное и расставаться со своей шкурой не собирается, т.к. потерять шкуру для медведя означает смерть. Следовательно, человек, собравшийся делить шкуру неубитого медведя, недооценивает всей сложности намеченного мероприятия и, тем самым,

показывает свою недалёковидность, хвастовство, завышенную самооценку, а эти качества не являются положительными.

Медвежий угол

Ему придется жить в глуши – инженеры строят главным образом в медвежьих углах, вдали от городов. (В.Ажаев, Далеко) .

Значения выражения «медвежий угол» прочитывается из контекста – «глушь», «вдали от городов», т.к. медведь предпочитает жить в лесах, обособленно, строит берлоги в глухих чащах, то ФЕ медвежий угол имеет дополнительный отрицательный оттенок значения – жить не просто вдали, а жить обособленно, изолированно от общества, не включаясь в социальную жизнь.

Медведь на ухо наступил

Штабс-капитан Лещенко, вы фальшивите! Вам медведь на ухо наступил! Замолчите. (Куприн. Поединок) .

Значение данной фразеологической единицы также прочитывается из контекста – «фальшивите». Медведь – это животное неуклюжее, массивное, поэтому выражение медведь на ухо наступил означает физический недостаток, травму, повлекшую за собой нарушение слуха. Эта ФЕ не столько несет отрицательную коннотацию, сколько констатирует факт физиологического нарушения (недостаток) – отсутствие музыкального слуха.

Медведь не умывается, да здоров живет.

Умыться-то недолго: да ведь сколько ни умывайся, белей воды не будешь. Медведь и не умывается, да здоров живет. (Островский, Не было ни гроша, да вдруг алтын) .

Данная фразеологическая единица характеризует человека неопрятного, не только физически, но и нравственно. Анализ контекста позволяет сделать вывод, что человек ищет оправдание собственной нечистоплотности в природных явлениях – «белей воды не будешь», и в этом случае образ медведя является примером дикости и одновременно силы, крепости, долголетия, что позволяет человеку ленивому, безразличному к общественному мнению, озабоченному лишь материальными, физиологическими потребностями, игнорировать правила, принятые в социуме.

Дело не медведь, в лес не уйдёт.

Коли у меня есть еде дело, так я бываю знаю, что дело не медведь, в лес не уйдет: его можно положить, или даже забыть без умысла, либо пустить другое наперед, оно и лежит, молчит, и слова не молвит. (Даль, Небывалое в бывалом) .

Данное выражение характеризует человека апатичного, ленивого, безответственного, что прочитывается из контекста: его не волнует быстрота и качество выполняемой работы, так как она «молчит и слова не молвит», т.е. человек выполняет работу только по принуждению, а это свидетельствует о незрелости личности, неумении планировать и контролировать собственную деятельность, а также о нежелании измениться, стать лучше.

Два медведя в одной берлоге не уживутся.

Два медведя в одной берлоге не уживутся! Я аферист, и отец Павладий аферист: он хлопчет о наживе, и я: ну, мы и соперники – вот, как две торговки шашлыком на базаре. (Данилевский, Беглые в Новороссии) .

Значение данного фразеологизма проясняется контекстуальными синонимами: «аферист», «соперники», «нажива», «торговки», т.е. речь идет о людях, имеющих сходные цели, черты характера и социальные роли. Медведи в природе живут обособленно, не допуская чужаков на свою территорию, а если это происходит, то они защищают своё. Значит, два человека, обладающие сильными характерами и амбициями, обязательно вступят в конфликт, будут соперничать за лидерство, мало обращая внимания на окружающих, а это не может приветствоваться обществом.

Un ours mal léché – неотёсанный человек

Le gardien – le geôlier – des arrêts était une sorte d'ours mal léché qui se nommait Rouillon... (M. du Camp, "Souvenirs littéraires") .

Сторож, охранявший карцер, - наш тюремщик, - был неотёсанным мужланом по имени Руйон....

Значение фразеологизма un ours mal léché становится ясным любому читателю из контекста: синоним выражения – неотесанный мужлан. Мужлан – это грубый, необразованный и невоспитанный человек. Перенос значения осуществляется за счет внешнего сходства человека с медведем. Это отрицательная оценка поведения и внешнего вида человека.

Vendre la peau de l'ours – делить шкуру неубитого медведя

En récompense, on le fera gouverneur de Genève si nous y entrons. Je ne mets ce si là que pour n'avoir pas l'air de vendre la peau de l'ours. (Stendhal, "lettres intimes") .

В благодарность его сделают губернатором Женевы, если мы в неё войдём. И это «если» я употребляю только для того, чтобы не казалось, что я делю шкуру неубитого медведя .

В данном случае значение выражения проясняется через контекст: «в благодарность его сделают губернатором..., если...», т.е. будущее благо возможно при определенных условиях. Контекстуальный анализ показывает, что данный фразеологизм имеет отрицательную оценку. Шкура еще неубитого медведя представляет собой образ возможного будущего богатства, прибыли, которого, в принципе, может и не быть. Следовательно, человек, стремящийся поделить шкуру неубитого медведя, проявляет свою глупость, хвастовство, слишком завышенную самооценку своих возможностей, т.е. те качества, которые не считаются положительными.

Vivre comme un ours – жить как медведи в своей берлоге

Maman, Christiane et Arthémise s'accordèrent à affirmer que sans relations on n'arrive à rien et que vivre comme des ours est une mauvaise tactique. (A. Wurmser, "L'enfant enchaîné") .

Мама, Кристина и Артемиза твердили в один голос, что без связей ничего не достигнешь и что жить, как медведи в своей берлоге – значит делать большую ошибку .

Данная фразеологическая единица раскрывает образ жизни человека, избегающего общества, живущего изолированно. Из контекста становится ясно «без связей ничего не достигнешь», «делать большую ошибку», что такой способ существования в социуме влечет за собой для человека утрату возможностей занять достойное место, сделать карьеру, следовательно, выражение «жить как медведи в своей берлоге» имеет отрицательную оценку, как со стороны человека, так и со стороны общества.

Таким образом, сопоставив семантику русских и французских фразеологических единиц, содержащих зоонимический компонент, включающий в свой состав название дикого животного медведь, мы можем сделать вывод, что данные фразеологические единицы содержат отрицательную оценку внешнего облика, черт характера, поведения, взаимоотношений, образа жизни людей. Эта оценка складывается из оценки внешнего вида и характера самого животного, чьи черты переносятся на облик и характер определенного типа людей, а также из архаических языческих воззрений на природу человека и его место в мире, что опосредованно указывает на зооморфную природу некоторых метафизических составляющих человека.

Интересно отметить, что некоторые русские и французские фразеологические единицы с зоонимическим компонентом почти дословно совпадают в своей семантике, например, делить шкуру неубитого медведя.

Вероятно, это можно объяснить сходными условиями жизни, средой обитания, как животных, так и людей, а возможно и отношением общества к таким чертам характера как хвастовство и завышенная самооценка.

#### Литература

1 Гак В.Г. Французско-русский фразеологический словарь/ Под ред. Я.И. Рецкера. – М., 1963.- 1111с.

2 Фразеологический словарь русского языка/ Под. ред. А.И. Молоткова. – М., 1986.- 534с.

# **Синявский А. В. Ключевые слова как компрессивные компоненты информационного пространства текста**

**Оренбургский государственный университет, Оренбург**

Проблемы восприятия и понимания являются одними из наиболее сложных и дискуссионных в современной науке. И важной является область понимания информации в тексте, т.е. изучение и выявление в объекте тех особенностей, которые способствуют либо, наоборот, затрудняют его восприятие.

Решение проблемы восприятия зачастую ограничивается выделением определенных факторов, а также сводится к обнаружению отдельных единиц текста (символ, метафора, заголовок, ключевые слова и т.п.), роль которых признается неоспоримой при его понимании.

Таким образом, актуализируется слово как структурный компонент текста. Слово способно участвовать в процессах восприятия и понимания текста как целого, поскольку эта область представляется менее исследованной.

Восприятие – это целостное отражение объектов любой природы в результате их воздействия на органы чувств. В науке не сложилось единого понимания данного явления. Философский энциклопедический словарь предлагает такое определение: «Понимание – универсальная форма освоения действительности, постижение и реконструкция смыслового содержания явлений исторической, социально-культурной, а также природной реальности. Понимание – единство процессов воспроизведения и порождения смыслов, распремечивания и опредмечивания социально-культурной реальности в деятельности человека...». Однако данное определение является слишком широким по отношению к тексту.

Психологическая модель текста представляет собой поэтапный синтез смыслового содержания текста на базе восприятия анализа текста. В результате этого анализа происходит удержание в памяти образов отдельных лексических единиц, а затем выделение семантически значимых слов и синтез всех компонентов в единое целое.

Одной из отличительных особенностей восприятия текста является расположение значимой информации в различных местах текста. Прежде чем понять текст, реципиенту необходимо распознать и вычленить в тексте определенные сигналы и связать их с содержанием, т.е. фактически воспринять предлагаемый текст. Процесс же собственно понимания базируется на том, что воспринимающему необходимо «восстановить» цельность текста. Таким образом, основной текстовой категорией, актуализируемой при восприятии текста, выступает его цельность / целостность.

Исследование восприятия и понимания опирается на определенные слова, вычлняемые реципиентами из текста. Поэтому можно выделить в отдельную группу исследования, в которых проблемы восприятия и понимания текста

решаются в русле подхода к тексту как набору ключевых слов. Ключевые слова «обозначают такие части текста, которые в первую очередь служат для его понимания». Данное определение является несколько спорным, поскольку слова не могут являться частями текста. Часть текста – это определенный композиционный эпизод, в котором могут находиться как значимые, так и не значимые для понимания текста лексические единицы.

Было выявлено, что «чем меньше набор ключевых слов, тем более он устойчив при компрессии. Оставшиеся без сокращения ключевые слова соответствуют среднему набору ключевых слов. Результаты также говорят о том, что набор ключевых слов отражает концентрированную цельность». При этом важно подчеркнуть, что при восприятии и понимании текста важен порядок слов. Вопрос о ключевых словах очень важен в учебном процесс. Материал – книги, учебные пособия, и т.д. – несет в себе огромное количество информации, которая представляет определенную трудность при работе и запоминании. Отсюда можно сделать вывод: необходимо учиться и уметь вычленять из огромного объема текста нужные лексические единицы, делать так называемые конспекты, которые, составляя 2/10 – 3/10 исходного текста, несли бы в себе 80-90% информации. Это даст возможность обучаемому экономить время для подготовки других заданий. Умение вычленять из текста значимые единицы является особенно актуальным для студентов, изучающих иностранные языки в высшей школе (именно по специальности «перевод и переводоведение»). В особенности это касается такого вида речевой деятельности, как аудирование. В этом случае обучаемому предлагается аудио (видео) - фрагмент, после прослушивания (просмотра) которого, требуется передать содержание как можно ближе к исходному тексту. Важную роль играет так называемая *прецизионная* (от франц. *précis* - точный, определённый) информация, т.е. информация исходного текста, включающая в себе даты, цифры, имена, названия, географические обозначения и т.д. Ведь в устном (синхронном, последовательном) переводе необходимо передать суть высказывания, не упустив при этом деталей. Иначе, такой перевод будет признан неполным, а переводчик профнепригодным. Для этого в ВУЗах и разрабатываются программы повышения качества подготовки специалистов, изучающих перевод. Здесь мы сталкиваемся с определенными трудностями, одной из которых является недостаточный широкий кругозор студентов. Приведем следующий пример: в текстах часто имеет место явление *метонимии* – т.е. «оборот речи, представляющий замену названия явления, понятия или предмета названием другого предмета, неразрывно связанным в нашем сознании с представлением о таком явлении употребление подобного оборота речи». L'Hexagone (с франц. «шестиугольник») - Франция – географически страна имеет форму шестиугольника – один из таких примеров. В тексте обучаемый, не имеющий достаточных *фоновых* знаний в области реалий французской культуры и быта, вполне вероятно может перевести это слово, как «шестиугольник». Это будет очень грубая ошибка. Таким образом, информация будет искажена, не говоря уже



о сути высказывания. Другой пример, приведенный А.В. Фёдоровым: во французском языке название города Гаага выглядит следующим образом – La Haue. Непонимание возникает у тех, кто обладает недостаточно точной информацией, касающейся географических названий. При переводе это будет выглядеть так «Ла Э». Такой перевод снова будет считаться неполным.

Таким образом, подводя итоги вышесказанному, можно сделать следующие выводы:

Изучение правильного выбора ключевых слов является важным моментом в учебном процессе, поскольку в процессе обработки текста можно будет иметь возможность «фильтровать» не столь важную информацию, экономя тем самым время.

Необходимо расширять кругозор обучаемых, в частности, учащихся специальности «перевод и переводоведение».

# **Федоринов А.В. Развитие коммуникативной компетенции студентов средствами ролевой игры на занятиях по французскому языку в условиях классического университета**

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современная методика развивается в рамках личностноориентированной образовательной парадигмы. В соответствии с её положениями, целью образовательного процесса является развитие личности человека как высшей духовной ценности. В области языкового образования цели определяются в терминах формирования коммуникативной компетенции.

Объективное развитие методической науки неизменно приводит к поиску новых, более эффективных методов и технологий. В обучении речевой деятельности появляются все более перспективные тенденции. Одной из них является тенденция к усилению коммуникативной направленности учебного процесса.

Понятие «коммуникативная компетенция» появилось в 70-х годах XX века в США в работах социолингвистов. Значительный вклад в его разработку и пропаганду внес Делл Хаймс, работы которого посвящены исследованию природной многофункциональности языка.

Д. Хаймс включил в понятие «компетенция» наряду с лингвистическими умениями другие, необходимые для речепроизводства и понимания речи когнитивные, психологические, социокультурные умения.

Коммуникативная компетенция – это сложный комплекс знаний, умений, навыков, который позволяет субъекту общения получать и добывать любую информацию, учиться, действовать и взаимодействовать с другими субъектами в определенной культурной среде. В современной методике при определении целей обучения используются понятия «знания», «способности», «умения», «навыки», «владение» и т.д. Термин «коммуникативная компетенция» выражает общую цель обучения языку, определяющую основное содержание образовательного процесса (3, 90).

Основными компонентами коммуникативной компетенции человека являются:

языковая (лингвистическая) компетенция – знание и владение аспектами языка, умение использовать фонетическую, лексическую, грамматическую системы языка;

речевая (дискурсивная) компетенция – умение порождать и варьировать коммуникативно-приемлемую речь и корректно интерпретировать содержание речи на иностранном языке;

социокультурная компетенция – понимание социокультурного контекста, в рамках которого развивается социальная общность, говорящая на языке и в рамках

которого обучаемый должен уметь применить свою лингвистическую и дискурсивную компетенции: знание и владение социальными правилами и нормами взаимодействия между индивидуумами и учреждениями, знание истории и культуры общества;

компенсаторная или стратегическая компетенция – способность использовать речевые и неречевые стратегии для того, чтобы восполнить недостаточные знания или умения в области лингвистического кода.

Данные способности человека образуют коммуникативную сферу компетенции.

Помимо неё существует познавательная или когнитивная сфера в рамках которой выделяются:

тематическая (референциальная) компетенция – знания об объектах мира, их отношениях;

когнитивная компетенция – умения познавать, учиться.

Для эффективного участия в процессе коммуникации как на родном, так и на иностранном языке необходимы все составляющие компетенции (3, 91).

Мы разделяем точку зрения Конецкой В.П., которая определяет коммуникацию как а) средство связи любых объектов материального и духовного мира; б) общение – передачу информации от человека к человеку; в) передачу и обмен информацией в обществе с целью воздействия на него (2,7).

В последнее время в преподавании иностранного языка произошли положительные сдвиги. «Железный занавес», который создавал препятствия для непосредственного общения с носителями языка, пал. Образование стало открытым в мировом поликультурном пространстве.

Традиционные формы работы сменились новыми технологиями. В центре образования стал студент: образование стало антропоцентричным. Роль преподавателя стала иной: он стал не только руководителем, но и координатором, соучастником учебного процесса.

Сейчас самой главной целью всего педагогического процесса является *научить* обучающегося *учиться*, самосовершенствоваться, самореализовываться в течение всей жизни, так как поток информации, обрушившийся на нас, вынуждает всех людей, включая и преподавателей, повышать свой интеллектуальный уровень.

Представители гуманистической психолого-педагогической школы рассматривают образование, центрированное на ученике как поддержку учащегося в стремлении к самовыражению и самоактуализации. Эта потребность, по мнению психолога А. Маслоу, заложена природой в каждом человеке, и для педагога важно прежде всего поддержать это стремление, для этого он должен полностью принять ребенка и быть сам открытым, целостным в своем поведении и выражении чувств при общении с теми, кого он обучает и воспитывает, то есть *конгруэнтным* (К. Роджерс). Конгруэнтность К. Роджерс выразил через формулу: «чувствую = осознаю = выражаю в общении».

Представители этой психолого-педагогической школы называют свое направление «новой педагогикой», неопедоцентристским «гуманистическим образованием», «открытым образованием». Их установка: обучение посредством деятельности, но с большей эмоциональной вовлеченностью учащихся, которые «сами выбирают свои цели, формируют свои собственные проблемы, принимают решения относительно своего образа действий, погружаются в свой субъективный опыт и ощущают свои последствия» (6, 302).

В основе такого подхода к обучению лежит теория лидера мировой психологии XX века А. Маслоу: изначально заданная сущность человека заложена в нём с момента рождения как бы в свернутом виде. А. Маслоу считает, что главное предназначение человека – «открытие своей идентичности, своего подлинного «я» (5).

На наш взгляд, открытие своего подлинного «я» происходит во время проведения групповых форм работы: различные ателье, экскурсии, презентации, ролевые игры.

Мы вам предлагаем одну из таких ролевых игр, апробация которой происходила на занятиях по домашнему чтению и практическому переводу в группах ЗФ – «Зарубежная филология», «Теория и методика преподавания иностранных языков» и «Перевод и переводоведение» ГОУ ОГУ г. Оренбурга.

Автор не претендует на безупречность данной ролевой игры. В ее ход можно вносить свои коррективы. Ролевая игра предназначена для студентов 2-3 курсов обучения.

### *Ролевая игра*

*Интервью с М. Юрсенар, первой женщиной Членом французской Академии*

#### Этапы процедуры ролевой игры

1) Этап подготовки участников игры. Определяется режим работы, формулируются цели занятия, обосновываются постановка проблемы и выбор ситуации. Выдаются пакеты материалов.

2) Этап изучения ситуации, инструкций, карточек, установок и других материалов. Собирается дополнительная информация. При необходимости допускается обращение к экспертам (преподавателям, другим специалистам) за консультацией. Допускаются предварительные контакты между участниками игры.

3) Этап проведения – процесс игры. Распределение ролей.

4) Ход игры. Каждый участник намечает себе план работы, по которому и осуществляется его реализация. Преподаватель является координатором-консультантом.

5) Рефлексия. Этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры. Обмен мнениями. Защита своих решений и выводов. Констатация достигнутых результатов.

6) Подведение окончательного итогового занятия.

Jeux de rôles.

Interview à la «Petite Plaisance».

Objectifs :

- Axiologique : apprécier les vœux bouddhiques et les valeurs humaines de la Bible.
- Culturel : initier les étudiants aux cultures de l'Orient et de l'Occident.
- Linguistique : développer les savoirs-faires de la compétence de communication.
- Educatif : tâcher d'éduquer les étudiants culturels, tolérants et polis.

Aides pédagogiques :

carte géographique du monde, atlas, extraits des textes, des nouvelles, magnétophone.

Participants : M. Yourcenar, Grace Frick, Matthieu Galey, journalistes de Figaro, de Label France, de France Soir et du Monde, des étudiants russes : Alexe, Olga, Xénie, Youry, Boris, Nathalie.

Situation : un groupe de touristes russes en voyage organisé aux Etats Unis de l'Amérique s'est trouvé à Monts-Déserts, non loin de la Petite Plaisance, maison de Marguerite Yourcenar. Un étudiant se débrouillant un peu en anglais, en demandant la route est tombé par hasard sur un Français, Matthieu Galey, critique littéraire et chroniqueur dramatique à L'express et aux Nouvelles littéraires.

Ce journaliste voulait réaliser une émission de télévision consacrée à M. Yourcenar. Les étudiants de la faculté des Langues étrangères de l'Université de la ville d'O. ont aidé le chroniqueur à porter la caméra, les micros, les files, les fiches...

Une fois arrivés sur le seuil de la célèbre Académicienne, ils étaient bien accueillis par M. Yourcenar et sa traductrice, Grace Frick et tous invités au thé.

La causerie s'est déroulée dans l'atmosphère de la compréhension mutuelle.

M. Yourcenar était assaillie de foule de questions. Nous vous en proposons quelques unes.

- N. - Où êtes-vous née ?

- M. Y. - Je suis née à Bruxelles.

- M. Galey. - Où puisez-vous le calme qui émane de vos oeuvres comme de votre personne ?

- M. Y. - Quand je saisis une cuiller en bois, je remonte aussitôt par la pensée jusqu'à l'ouvrier qui l'a taillée, jusqu'à l'arbre dont elle est faite, jusqu'à la nature entière. A mes yeux, tout participe d'un tout et c'est là, bien sûr, que je puise le calme.

- B. - Pourquoi êtes-vous partie jusqu'à l'Amérique ?

- M. Y. - Les ancêtres ne m'ont pas retenue au Mont-Noir du reste détruit pendant la Première Guerre mondiale, - pas plus que je ne suis particulièrement attirée à Bruxelles, où je suis née, ni à Paris, ni ailleurs. Je me moque des origines, comme des vanités généalogiques.

- F. S. - On dit que vous n'aimez pas les livres de la comtesse de Ségur. Qu'en dites-vous ?

- M. Y. - J'ai toujours détesté les livres de la comtesse de Ségur, parce qu'il y avait chez Mme de Ségur un sentiment de classe : il y avait un sentiment de vaniteuse cohésion familiale. Le sentiment de classe ne m'habite pas le moins du monde. En parlant ce matin au livreur qui rapporte les vêtements qu'on a envoyés chez le teinturier, je ne sens aucune, vraiment aucune différence, avec ce qui se serait produit si j'avais en son temps parlé à Churchill. Il s'agit simplement d'un contact avec un être humain. Il y en a qui sont plus agréables que d'autres, mais pas pour des raisons de classe, ni même des raisons de culture. J'en compte quelques uns qui me sont chers, mais je ne fais aucune différence de sympathie humaine et de respect entre eux... *Nous sommes tous pareils, et nous allons vers les mêmes fins.*

- M. G. - Pour vous, quelles étaient ces «grandes personnes» qui sont restées dans votre mémoire d'enfant ?

- M. Y. - Il y en avait beaucoup mais tous ces gens-là existaient presque autant les uns que les autres pour moi : beaucoup, et peu.

- J. du M. - Il semble que vous ayez pourtant gardé une petite dent contre votre grand-mère.

- M. Y. - Une petite dent... une molaire, plutôt, oui !... Elle était l'exemple même de la bourgeoisie possédante et cela se voyait beaucoup : «Fais attention à mon fauteuil...» «Ne marche pas sur mon tapis...» Je n'en ai pas vraiment souffert, mais... je trouvais qu'elle était bizarre, pas sympathique, comme un meuble encombrant.

- J. de L. F. - Avez-vous attendu l'énorme succès de votre Mémoires d'Hadrien ?

- M. Y. - Ce succès m'a surprise.

- J. du F. - Quel principe appliquez-vous dans votre morale ?

- M. Y. - *Dans ma morale personnelle j'applique le principe de Bouddha pour qui l'on doit «travailler jusqu'au bout car tout est périssable».*

- X. - Je vois que vous avez beaucoup de livres dans votre cottage. Quels écrivains lisez-vous ?

- M. Y. - A huit ans, je lisais Phèdre de Racine.

- A. - Avez-vous lu les écrivains russes ?

- M. Y. - Mon père m'a lu les romans historiques de Méréjkovsky et ceux de Tolstoï.

- B. - Et Dostoïevsky ?

- M. Y. - Je l'ai lu plus tard. Mais je n'ai jamais été très influencée.

- O. - Quel pays avez-vous visité ?

- M. Y. - J'ai visité l'Italie, la Suisse, l'Autriche, la Grèce, la Russie.

- N. - Que pensez-vous des gens qui prennent de la drogue pour «voyager» ?

- M. Y. - Je suis contre tout ce qui est artificiel. Je trouve que l'esprit doit agir d'après soi-même, d'après ses propres lois, sans béquilles et en tout cas sans échasses.

- B. – Que pensez-vous de cette phrase illustre «*Ne faites pas à autrui ce que vous ne voudriez pas qu'on vous fasse*» ? Est-ce bien la bonté ?

- M. Y. – Je ne le crois pas. Dire cela serait s'arrêter à la justice. *La bonté suppose qu'on souhaite à autrui autant de bien qu'on s'en souhaite à soi-même...*

Devoirs

1. Préparez des questions sur:

les intérêts littéraires de M. Yourcenar ;

le rôle de Tolstoï sur l'humanité ;

les campagnes humanitaires de M. Yourcenar ;

les «voeux bouddhiques» auxquels M. Yourcenar a fait plusieurs fois allusion ; les valeurs et les voeux bibliques ;

le romancier préféré de M. Yourcenar ;

les amis de l'écrivain et leur âge ;

les auteurs que la nouvelliste lit et relit ;

les voyages de l'écrivain.

II. Demandez à Marguerite Yourcenar :

1) d'où a-t-elle puisé le sujet de Wang-Cho ?

2) de parler de «Léna ou le secret».

3) l'avis sur l'amour.

4) comment est-ce qu'elle montre l'existence des héros ? (7, 213)

5) que pense-t-elle des scouts de nos jours ? (7, 253)

6) de parler des préoccupations dans le domaine de l'écologie.

7) à propos de la lutte pour l'assainissement des produits alimentaires. (7, 287)

8) qu'est-ce qu'elle comprend sous le mot «respect» ? (7, 303)

9) à quoi est destinée la théorie de M. Y. Qui consiste à projeter une histoire dans le passé ?

10) Préparez la scène des adieux avec M. Yourcenar.

После проведения ролевой игры подводятся итоги работы и высказываются суждения по ходу и реализации всех намеченных целей, пожелания и предложения по поводу проведения следующих ролевых игр.

В ходе игры осуществляются междисциплинарные связи со следующими науками: с историей, географией, топонимикой, литературой, экологией, теологией, аксиологией, культурологией и др.

Ролевая игра способствует развитию навыков самостоятельной работы с аутентичным материалом, развитию всех компонентов коммуникативной компетенции.

При проведении ролевой игры происходит приобщение студентов к общемировым ценностям; обогащение аксиологическим тезаурусом; развиваются навыки межкультурной коммуникации; происходит знакомство с культурными традициями других народов; воспитывается чувство толерантности, что

немаловажно в нашей многонациональной стране. Особенно значимо это в Оренбуржье, расположенном на стыке Западной и Восточной цивилизаций, которое характеризуется разнообразным конфессиональным составом населения, где мирно живут русские, украинцы, корейцы, евреи, поляки, казахи, татары, башкиры, армяне, немцы и др.

В ходе ролевой игры происходит «Диалог культур», разработанный М.М. Бахтиным, который понимает культуру как: форму общения людей разных культур, форму диалога; для него «культура есть там, где есть две (как минимум) культуры, и что самосознание культуры есть форма её бытия на грани с иной культурой» (1,85).

Таким образом, можно сделать вывод, что ролевая игра способствует развитию коммуникативной компетенции студентов.

#### **Использованные источники:**

1 **Библер, В.С.** Михаил Михайлович Бахтин или Поэтика культуры. – М.: Прогресс, 1991. – 169 с.

2 **Конецкая, В.П.** Социология коммуникации. Учебник. / В.П. Конецкая. – М.: Междунар. ун-т бизнеса и управления, 1997. – 304 с.

3 **Щепилова, А.В.** Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностранный язык». / А.В. Щепилова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 245 с. – ISBN 5-691-01423-4

4 La Bible. Traduction oecuménique de la Bible comprenant l’Ancien et le Nouveau Testament. – Paris : Société biblique Française – LE CERF. – 1982. – 1863 p. – UBS-EPF 1984 – 25 M – TOB 043.

5 **Maslow, A.** Some educational implications of the humanistic psychology // Harvard Educational Review. / A. Maslow. 1968. V. 38. № 4.

6 **Patterson, C.H.** Foundations for a theory of instruction and educational psychology. / C.H. Patterson. – N.Y., 1977. – P. 302.

7 **Yourcenard, Marguerite.** Interview à la « Petite Plaisance». / M. Yourcenard. – Paris : Editions du Centurion. – 1980.



# **Шамина И.С. Творческий потенциал личности в процессе изучения иностранного языка**

**(Оренбургский государственный университет)**

Каждый преподаватель должен стремиться повышать свое профессиональное мастерство. Для достижения положительных результатов в образовательном процессе необходимо применять такие педагогические технологии, при которых признается и понимается чужая точка зрения, уважается личность обучаемого, ведется диалог сотрудничества. Вся система педагогических форм, методов и средств обучения должна целенаправленно и последовательно моделировать предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студента.

Залогом продуктивности и успешности диалога является высокий уровень коммуникативной культуры людей, участвующих в процессе взаимодействия. Личность и ее творческий потенциал становятся новыми ценностно-смысловыми ориентирами образовательной системы в целом и иностранного языка в частности.

В систему обучения иностранным языкам в неязыковом вузе необходимо внести определенные качественные изменения, главным из которых должен стать творческий подход к процессу обучения. Эти изменения необходимы, но их нужно проводить не путем революционных разрушений, а последовательно от этапа к этапу. Каждый этап должен постоянно соотноситься со стратегическими приоритетами, служить показателем, определяющим правильность избранного курса, в который следует своевременно вносить необходимые коррективы.

Чтобы развить иноязычную компетенцию студентов и помочь им общаться с представителями их будущей профессии, живущими в стране изучаемого языка, обучение иноязычному общению следует строить на основе лингвокультурологических данных о народе говорящем на изучаемом языке.

Успех общения в значительной мере обуславливается взаимным соответствием структур действий связанных с интерпретацией текстов. Именно наличие смысловых контактов создает основу для понимания людьми друг друга в процессе совместной деятельности, для координации их знаний и навыков при решении задач.

Рабочая атмосфера на занятиях должна быть организована таким образом, чтобы преподаватель и студент стали равноправными партнерами общения. Зачастую студенты не умеют говорить на иностранном языке, потому что стесняются своих ошибок. Опытный преподаватель всегда сумеет «разговорить» студента, объяснив ему, что ошибки при говорении на иностранном языке – вполне нормальное явление, так как язык – не родной.

Изучение иностранного языка сложный и трудоемкий процесс, поэтому задача преподавателя заключается в том, чтобы помочь студентам «войти» в

чужой язык, то есть получить возможность общаться на изучаемом языке с учетом лингвистических и культурно – исторических особенностей.

Мы считаем, что наряду с другими методиками обучения иностранному языку, вполне успешной можно назвать привлечение аудирования, особенно если такая работа сопровождается показом соответствующих видеоматериалов. Зрительная опора – самый мощный фактор, помогающий восприятию.

Правильно подобранный преподавателем аудио и видеоматериал страноведческого содержания позволит студентам сформировать лингво-культурологические представления о стране изучаемого языка. Студенты должны не просто прослушать или просмотреть учебный материал, они должны научиться задавать проблемно-ситуативные вопросы по соответствующей теме. Творческий подход к моделированию вопросов заставляет обучающихся мыслить на иностранном языке.

На начальном этапе проведения такого вида работы более слабые студенты могут задавать вопросы на родном языке, более сильные – на иностранном. Главное, чтобы эти вопросы предполагали формирование умения сделать запрос информации, которая вызвала бы необходимость последующей дискуссии. Такие вопросы провоцируют предоставление дополнительной информации о культуре, традициях, обычаях, специфических особенностях страны изучаемого языка. Ознакомление с этой информацией значительно расширяет кругозор обучающихся.

Для снятия трудностей, которые иногда возникают при составлении вопросов, преподаватель может организовать небольшие группы студентов по принципу психологической совместимости. А тем студентам, которые оказываются вне группы (обычно очень сильные, или очень слабые), можно предложить работать индивидуально. На основе собственного мнения студентов по поводу того или иного запроса информации организуется дискуссия. Для успешного проведения дискуссии можно провести ряд подготовительных речевых упражнений. Приведем в качестве примера некоторые из них.

1. Прием, использующий естественные различия в жизни, опыте, точке зрения на проблемы, обсуждаемые в процессе обучения. Студенты микрогруппы «А» готовят несколько предложений, характеризующих какую-либо ситуацию, а студенты микрогрупп «В» и «С» должны догадаться каким образом заканчиваются эти фразы, предлагая свои версии до тех пор, пока не приблизятся к варианту, соответствующему истине.

2. Прием коммуникативно-языковой, который дает более прочное усвоение материала из-за его эмоциональной окраски. Каждому студенту преподаватель раздает лист бумаги с фамилией одного из сокурсников и словами, которые станут началом предложения, характеризующего этого студента: всегда; никогда; редко; часто; обычно; едва когда-либо. Затем студенты объединяются в пары с тем, о ком они писали, партнер подтверждает или опровергает сказанное.

3. Прием позволяющий научиться задавать обычные тематические вопросы, прежде чем перейти к проблемным вопросам. Студенту «А» (в каждой паре) раздаются карточки со словами, он должен задать такой вопрос, ответом на который могли бы служить слова или словосочетания, которые записаны на карточке. Если студент «В» не сумеет дать ответ, студент «А» снова пытается задать вопрос в несколько измененном варианте, пока не добьется правильного ответа и т.д.

Естественно, невозможно перечислить всего многообразия таких упражнений, но хочется отметить, что необычное, незнакомое, непохожее на привычно воспринимаемое, все, что студенты слышали, увидели и обсудили на таких занятиях, запоминается хорошо и надолго, так как общение, основанное на эмоциональном восприятии, способствует более глубокому усвоению учебного материала.

Преподавателю не стоит торопиться исправлять каждую ошибку, допущенную студентом, лучше похвалить его за желание смоделировать вопрос, а в конце дискуссии записать самые интересные вопросы с обязательной коррекцией ошибок и последующим запоминанием правильного варианта. Систематическое применение такого приема обязательно приведет к хорошему результату.

Наряду с использованием аудио и видео материала о стране изучаемого языка, считаем необходимым привлечение информации о своем регионе, своей стране. Каждый регион имеет определенную специфику, обусловленную историческим прошлым, традициями, культурой. Знакомство с этой информацией обогащает знания, воспитывает чувство патриотизма, позволяет не растеряться в новых условиях современного мира, охваченного процессом глобализации, разрушающим границы локальных культур.

Установление некой европейской образовательной идентичности, связанной с вхождением России в Болонский процесс потребует не только определенного пересмотра своих образовательных концепций, но и сможет обогатить европейскую сферу образования ценностями нашей национальной культуры и образования. Очень полезным и даже необходимым может быть проведение параллелей непосредственно между культурами разных стран. Когда студенты знакомятся с культурой другой страны, они начинают глубже понимать свои национальные культурные ценности.

Для того чтобы студенты в будущем смогли почувствовать себя частью целого в социокультурном пространстве современности, уже сегодня мы должны научить их общению, отношению к миру, другим людям, самим себе.