

*СЕКЦИЯ № 16*

**Современные проблемы лингвистики  
и методики преподавания  
иностраннных языков и культур**

**Учебно-познавательная компетенция  
как составляющая профессиональной компетентности  
будущего медицинского работника**

Образовательный процесс в Муромском медицинском колледже направлен на формирование профессиональной компетентности будущих медицинских работников, т.е. готовности выпускников к эффективному решению профессиональных, социальных и лично-значимых проблем, к постоянному саморазвитию и научному поиску. Поэтому органичной составляющей профессиональной компетентности медиков мы считаем сформированную учебно-познавательную компетенцию.

Учебно-познавательная компетенция является надпредметной, т.е. она формируется в процессе изучения студентами различных дисциплин. Таким образом, иностранный язык также способствует формированию и развитию данной компетенции.

В новом ФГОС СПО по направлению подготовки «Лечебное дело» среди общих компетенций названы способность осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, а также для своего профессионального и личностного развития (ОК-4) и способность самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием (ОК-8) [1]. Иначе говоря, речь идет об учебно-познавательной компетенции, т.е. способности к познавательной деятельности, саморазвитию и профессиональному самосовершенствованию.

Под учебно-познавательной компетенцией нами понимается умение организовывать самостоятельную познавательную деятельность и получать знания с помощью иностранного языка из различных информационных источников, а также готовность использовать данный язык в профессиональной сфере общения и для осмысления тех или иных явлений действительности. Мы считаем, что когнитивные, организационные, эмоционально-ценностные умения и мотивационная составляющая образуют содержательную сторону учебно-познавательной компетенции.

Общеизвестно, что любая компетенция формируется в организованной деятельности. Поэтому учебно-познавательная компетенция развивается в процессе организации учебного познания. Характерные для специальности «Лечебное дело» речевые ситуации (например, At the Chemist's; First Aid) воспроизводят реальный процесс профессионального общения, в ходе которого происходит взаимообогащение знаниями участников коммуникации.

Владение иностранным языком дает возможность студентам-медикам вести поиск аутентичных материалов в Интернете, пользоваться электронными словарями, извлекать необходимую информацию из печатных зарубежных источников, иными словами, самостоятельно добывать знания, используя иноязычные ресурсы.

Следует отметить, что в процессе этой учебно-познавательной деятельности совершенствуются организационные умения студентов, такие как умение планировать, анализировать и контролировать самостоятельное познание. Также развиваются эмоционально-ценностные умения, среди которых анализ собственных действий, объективная оценка достижений и осознание себя субъектом процесса познания. Однако, продуктивность и эффективность познавательной деятельности определяет внутренняя мотивация. Именно мотивация вызывает самостоятельную целенаправленную активность студентов.

Таким образом, чтобы творчески относиться к трудовой деятельности и быть готовым к профессиональному самосовершенствованию, будущие медицинские работники должны обладать сформированной учебно-познавательной компетенцией.

Литература

1. ФГОС СПО по специальности 060101 «Лечебное дело» [Электронный ресурс] // Ресурс доступа: [www.edu.ru](http://www.edu.ru)

### **Использование активных методов обучения на занятиях по иностранному языку в процессе формирования профессиональной компетентности будущих социальных работников**

Современные требования к профессиональной компетентности будущих социальных работников предполагают целенаправленное расширение системы знаний, умений и навыков, необходимых как для эффективной профессиональной деятельности, так и для жизнедеятельности в целом.

Профессиональная компетентность будущего социального работника представляет собой интегральную качественную, личностно-ориентированную характеристику. Она определяется способностью личности реализовывать свои знания, умения, опыт, а также личностные качества, ценностные ориентиры в профессиональной деятельности, осознавая ее социальную значимость и высокую личную ответственность за ее результаты.

Иностранный язык является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки квалифицированных кадров, в том числе и одним из важных средств развития обучения, познания и воспитания будущих работников социальной сферы. В процессе обучения иностранному языку студенты приобретают навыки использования иностранного языка как эффективного средства профессионального роста и саморазвития, профессиональной социализации и адаптации.

На занятиях по иностранному языку в процессе формирования профессиональной компетентности будущих социальных работников часто делается акцент на применение методов активного обучения и развитие навыков работы в группе. Условиями эффективного обучения будущих социальных работников являются положительная мотивация, создание благоприятного психологического климата, разделение процесса обучения на последовательные этапы с закреплением практических навыков.

Активные методы обучения способствуют формированию профессиональных мотивов и интересов, воспитанию системного мышления работника социальной сферы, дают наиболее полное представление о будущей профессиональной деятельности. Они оказывают влияние на качество процесса профессионально-ориентированного обучения иностранному языку и формированию профессиональной компетентности социальных работников.

Опыт использования активных методов обучения показывает, что с их помощью можно добиться эффективного решения ряда задач, трудно достижимых в процессе традиционного обучения.

Метод Case Study находит применение в практике профессионального иноязычного образования в сфере социальной работы. Этот метод активного проблемно-ситуационного анализа основан на обучении путем решения конкретных задач. В основе данного метода лежат принципы проблемно-ориентированного обучения. Использование метода Case Study на занятиях по иностранному языку способствует стимулированию и развитию коммуникативных, когнитивных и познавательных способностей личности. Студенты демонстрируют умения работы с текстом и его анализа, умения обобщать и делать выводы, защищать свое мнение, применяя иностранный язык.

Одним из методов активного обучения является метод проектов, который направлен на повышение интеллектуального потенциала личности посредством активизации процесса развития интеллектуальных качеств, совершенствования стиля умственной творческой деятельности в процессе обучения. Метод проектов в условиях профессионально-ориентированного обучения является основой успешной адаптации к будущей профессиональной деятельности, направлен на формирование профессиональной компетентности будущих социальных работников.

Игра, представляющая собой активный метод обучения, на занятиях по иностранному языку выступает как речевая деятельность обучающихся, в ходе которой они проигрывают различ-

ные социальные и межличностные роли. Учебная игра развивает и закрепляет у студентов навыки самостоятельной работы, а также умение профессионального мышления.

Один из способов активизации навыков общения представляет собой дискуссия, обязательным условием которой является наличие проблемы и которая требует включения в участие всех членов учебной группы. При организации и проведении дискуссионного занятия особое внимание следует уделить правильному распределению ролей и назначению выступающих. Преподаватель должен обратить внимание на индивидуальные особенности студентов, учитывать уровень их языковой подготовки.

Использование дискуссии на занятиях по иностранному языку развивает у студентов навыки критического суждения, формирует умения публичных выступлений, способствует творческому осваиванию изучаемого материала, что представляется важным фактором успешной профессиональной деятельности будущего работника.

Методы активного обучения на занятиях по иностранному языку обеспечивают воспитание как теоретического и практического мышления студентов, так и необходимых профессиональных качеств его личности. Они позволяют сформировать целостное представление о будущей профессиональной деятельности, развить социальные умения и навыки взаимодействия и общения, т.е. способствуют формированию профессиональной компетентности будущего работника.

## **Информатизация языкового образования**

Информатизация образования является одним из приоритетных направлений отечественной системы образования. Языковое образование является неотъемлемой частью общего образования в России. В методике обучения иностранному языку информатизация образования представляет собой комплекс мер по обеспечению всего процесса обучения и овладения иностранным языком и культурой страны изучаемого языка методологией, технологиями разработки новых учебных и учебно-методических материалов, методиками использования новых информационных и коммуникационных технологий в обучении, подготовкой и повышением квалификации педагогических кадров, способных широко использовать потенциал информационных технологий на практике в здоровьесберегающих условиях [1].

Современные учебные и неучебные (аутентичные) Интернет-ресурсы создают благоприятные условия для развития познавательной деятельности учащихся. Использование современных ИКТ в учебном процессе позволяет развивать умения учащихся осуществлять поиск, отбор, оценку, классификацию, обобщение и презентацию новой информации.

Языковые базы данных и мультимедийные Интернет-ресурсы о культуре страны изучаемого языка могут обогатить и расширить языковую и культурную практику учащихся. Современные Интернет-ресурсы создают дидактическую основу для языкового поликультурного образования.

Социальные сервисы и службы Веб 1.0 (электронная почта, веб-форум) и Веб 2.0 (вики, блоги, подкасты) позволяют организовать сетевое взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса, они также могут служить платформами для реализации телекоммуникационных проектов.

Внедрение новых информационных и коммуникационных технологий в учебный процесс требует разработки инновационных методик обучения иностранному языку и культуре страны изучаемого языка в условиях информатизации образования.

Использование определенного ресурса или Интернет-технологии для развития контрольных видов речевой деятельности или формирования социокультурной и межкультурной компетенций должно быть обусловлено не тенденцией «обучения всему посредством ИКТ», а приемлемостью, эффективностью и эргономичностью использования данной Интернет-технологии для решения конкретной учебной задачи [2].

В научной и учебно-методической литературе сформирован ряд работ, посвященных разработке следующих методик:

- использование методов дистанционного обучения иностранному языку [3];
- использование учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку [4,5,6];
- использование электронно-почтовой группы для формирования межкультурной компетенции учащихся [7] и студентов [8].
- использование веб-форума для формирования социокультурной компетенции обучающихся [9].

Дидактические возможности современных ИКТ позволяют изменить структуру подачи учебного материала.

На смену учебника с линейной формой изложения материала придет электронный мультимедийный интерактивный учебник, имеющий гипертекстовую структуру. Наряду с текстовой информацией он будет содержать аудио- и видеоподкасты в качестве иллюстрированного материала. Многоуровневость учебника позволит обучающимся выстраивать индивидуальную образовательную траекторию.

Одним из инновационных направлений информатизации языкового образования является разработка систем компьютерного контроля развития речевых умений и формирования языковых навыков речи обучающихся. Современное программное обеспечение позволяет реализо-

вать коммуникативный контроль развития видов речевой деятельности (аудирования, чтения и письма). Программа “Hot potatoes”(hot. pot. uvic.ca) может использоваться преподавателями для создания языковых тестов различного формата (множественного выбора, клоуз-тест, кроссворд, заполнить пропуски, установить порядок предложений и т.д.).

Информатизация языкового образования является комплексным процессом, в котором каждому преподавателю предстоит найти свое место и определить долю своей ответственности за развитие умений образования и самообразования обучающихся в постоянно изменяющемся мире новых технологий и разработок.

#### Литература

1. Сысоев П.В. Информация языкового образования: основные направления и перспективы // иностр. языки в школе. – 2012. – №2. – с.4.
2. Сысоев П.В. Информация языкового образования: основные направления и перспективы // иностр. языки в школе. – 2012. – №3. – с.4.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения. – М.: Академия, 2004.
4. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 2008. – №6. – с. 1-10.
5. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Разработка авторских учебных Интернет-ресурсов по иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 2009. – №2. – с. 8-16.
6. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно – коммуникационных Интернет-технологий: Учебно-методическое пособие. – М.: Глосса-пресс; Ростов на/Д.: Феникс, 2010.
7. Апальков В.Г. Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы (английский язык, профильный уровень): Дисс. канд. пед. наук. – Тамбов: ТГУ им. Г.В. Державина, 2008.
8. Сушкова Н.А. Методика формирования межкультурной компетенции в условиях погружения в культуру страны изучаемого языка (английский язык, языковой вуз): Дис. канд. пед. наук. – Тамбов: ТГУ им. Г.В. Державина, 2009.
9. Черкасов А.К. Использование веб-форума в обучении иностранному языку // Языковое поликультурное образование. Выпуск 4. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.В. Державина, 2010. – с. 120-130.

### **Функция контроля самостоятельной работы студентов по иностранному языку**

Во время обучения в вузе у студента формируются общекультурные и профессиональные компетенции.

Используя различные виды самостоятельной работы можно сформировать у студента данный набор компетенций. Формированию данных компетенций способствует реализация модульно-рейтингового обучения, которое включает блочный принцип структуризации содержания обучения; поэтапное целевое усвоение блока с высоким уровнем самостоятельности обучающегося; коррекционный тип управления СРС; форма рейтингового контроля. Два последних принципа образуют контрольно-коррекционный блок, т.к. дают возможность устанавливать уровень достижения результатов обучения, соответствующих его, а также корректировать их [1].

Эти полученные результаты формируются благодаря тестовому контролю. Использование тестирования является как переходной формой, которая помогает студентам на начальном этапе приобрести навыки СР, так и организовать СР с учетом дифференцируемого и индивидуального подхода. Тестовые задания различного уровня сложности позволяют снять несоответствие между различным базовым уровнем подготовки студентов неязыкового вуза по иностранным языкам [2].

Тест как средство контроля имеет ряд преимуществ: одновременно тестируется большое количество опрашиваемых; результаты устанавливаются быстро, просто, используются для диагностики трудностей языкового материала; как тренировочное упражнение используют в учебном процессе.

Целью любого теста является получение информации. З.Р. Девтерева в зависимости от вида информации выделяет 4 вида тестов: тесты общего владения иностранным языком; диагностические; учебных достижений; распределения за уровнем обученности (тесты способностей).

Учитывая различный уровень знаний студентов успешно применяются тесты учебных достижений, они составляются точно по пройденному материалу или по программе и могут использоваться для проведения текущего, промежуточного и итогового контроля. Проверка и оценка знаний выполняет 3 функции: контролирующую; обучающую; воспитательную [3].

При текущем контроле тесты предпочтительнее, т.к. в них заложена обучающая функция, они доступны для слабого и среднего студента. В грамматических тестах, особенно где нужно найти правильный ответ на вопрос по специальности, студенту необходимо знание определения терминологического понятия. При выполнении таких тестов обучающая функция очень велика. Благодаря этой функции тест дает возможность вовлечь в работу слабых и неподготовленных студентов по данному материалу.

Контрольная работа тестового типа предлагает готовые ответы на заданные вопросы, их нужно выбрать, это обстоятельство дает возможность неподготовленному студенту путем сопоставления, исключения, догадки добиться какого-то успеха. При этом он перерабатывает значительное количество информации, которая заключена как в нужном ответе, так и приводимых – отвлекающих. Такого вида задания направлены на разноуровневый контроль. Проведение же традиционной контрольной работы для неподготовленных студентов оказалось бы пустой тратой времени. При выполнении тестов у студентов (особенно с нужным уровнем знаний) появляется шанс, а значит и мотивация для участия и выполнения контрольной работы.

При проведении итогового контроля в условиях учебного процесса в неязыковом вузе хорошие результаты дает комплексное тестирование. Как правило, итоговое тестирование состоит из 4 отдельных тестов, представляющих все виды речевой деятельности. Наиболее целесообразно применить следующие приемы тестирования: вопрос / ответ; правильно / неправильно; заполнение пропусков, дополнение, множественный выбор, целевое высказывание, сопоставление, синонимы / антонимы, исправление.

Своей целью тесты преследуют контроль знаний обучающихся, определение их порогового уровня, что так необходимо при выполнении СР.

Отечественными и зарубежными учеными-методистами разработаны конкретные рекомендации в системе тестирования. Назовем наиболее важные:

- 1) обучающиеся должны использовать знание в профессиональной сфере деятельности;
- 2) продемонстрировать понимание лексико-грамматических явлений;
- 3) при выборе ответов следует использовать приемы анализа, метод исключения и т.д.;
- 4) осуществлять системный подход в организации тестирования (от простого к сложному);
- 5) учитывать типологические («личностные») признаки обучающихся.

Применение тестирования целесообразно при организации различных форм СР. При составлении заданий необходимо помнить о том, что «завышение норм и требований ведет к чрезмерной напряженности, вызывает состояние тревоги, неуверенности, отказ от работы. Снижение норм парализует активность, вызывает состояние благодушия, самодовольства, безделья, приводит к переоценке собственных усилий и результатов труда. Вывод – крайности в нормах ведут к снижению всей эффективности СРС» [4].

Таким образом, самостоятельная работа перестает быть формальным звеном целостного педагогического процесса в том случае, если студент будет осознавать, что СР необходимый элемент его собственного развития. Организация, управление и контроль СР, исходя из степени готовности к ней каждого обучающегося, оказывают существенное влияние на формирование личности студента, умеющего преодолевать трудности, находить пути решения проблем и творчески работать.

#### Литература

1. Солодовникова О.В., Прец Л.И. Материалы университетской конференции «Совершенствование содержания и технологий учебного процесса» [Электронный ресурс] // Ресурс доступа: [www.ctep.tru.ru/Frame.html](http://www.ctep.tru.ru/Frame.html)
2. Кутукова Л.Т. Организация самостоятельной работы студентов и модульно-рейтинговая система оценки знаний студента // *Alma mater.* – 2010. - № 1.
3. Царева Г.В. Применение тестирования в организации СРС технического вуза при изучении иностранного языка. Сборник статей Всероссийской научно-методической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам». - Пенза, 2003.
4. Пидкасистый И.П. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. - М.: Педагогическое общество России, 2005.



### **Основные виды чтения в методике преподавания иностранных языков**

Необходимо отметить, что в отечественной методике преподавания иностранных языков нет существенных разногласий в понимании того, что чтение является одним из видов речевой деятельности. Вейзе А.А. трактует цель чтения следующим образом: «Цель чтения состоит в извлечении и переработке информации, которая содержится в тексте». Фоломкина С.К. пишет о том, что целью чтению является раскрытие смысловых связей (понимание) речевого произведения, представленного в письменном виде, или иначе – извлечение информации, содержащейся в письменном тексте.

Миролюбов А.А. указывает, что целью чтения является осмысление зрительно воспринимаемой информации, раскрытие смысловых связей, понимание информации.

В зависимости от характера и особенностей процесса восприятия информации различают следующие виды чтения. Как пишет Берман И.М., по характеру восприятия чтение можно рассматривать как аналитическое и синтетическое. Результатом чтения является извлечение из текста содержательной информации. Аналитическое чтение следует понимать, прежде всего, как проникновение в смысл читаемого путем целенаправленного анализа его языковых элементов, используя специальные, дискурсивные, основанные на рассуждении приемы раскрытия смысла. Берман указывает тот факт, что аналитическое чтение следует понимать как восприятие текста в опоре на элементы языкового анализа. Приемы аналитического чтения в неязыковом вузе должны быть направлены на преодоление грамматических и лексических трудностей. Трудности фонетического и стилистического порядка при обучении аналитическому чтению не рассматриваются.

Синтетическое чтение может быть чтением вслух и чтением про себя. В обоих случаях по темпу воспроизведения можно отличить беглое чтение и чтение в замедленном темпе. В зависимости от целевой установки синтетическое чтение про себя может быть чтением с полным последовательным восприятием текста или просмотрным. По учебным характеристикам чтение можно рассматривать как предварительно подготовленное и неподготовленное (самостоятельное чтение). Различают чтение также как аудиторное и внеаудиторное. Можно также различать основное и повторительное чтение.

Чтение текста вслух с четким интонированием и паузацией используется как прием активного формирования у читающего фразовой стереотипии. Произвольное внимание при упражнениях в чтении вслух должно быть направлено в основном на правильное синтагматическое членение предложений, правильное распределение тона, пауз и ударений.

Гальскова Н.Д., Гез Н.И. утверждают, что аналитическое и синтетическое чтение в известной мере условным, так как в смысловом восприятии, аналитико-синтетическом по своей природе, разделить эти операции не всегда возможно. Их соотношение может меняться в пределах чтения не только одного текста, но и даже абзаца.

По глубине проникновения в содержание текста авторы различают интенсивное и экстенсивное чтение. Интенсивное – чтение с глубоким проникновением в содержание, экстенсивное – чтение беглое, поверхностное. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. ссылаются на мнение Вестхова Г. и пишут о том, что Вестхов Г. связывает различие в данных видах чтения со скоростью чтения, объемом и важностью текстов («важные тексты читаются интенсивно, неважные – экстенсивно»).

Соловова Е.Н. рассматривает следующие виды чтения: аналитическое, изучающее, просмотрное, поисковое и ознакомительное. Существует мнение о том, что не следует выделять слишком много видов информативного чтения и достаточно различать изучающее и поисковое виды чтения. Соловова Е.Н. указывает, что для эффективного чтения на иностранном языке необходимо сформировать следующие навыки: игнорировать неизвестное, если оно не мешает выполнению поставленной задачи; вычленять смысловую информацию; читать по ключевым

словам; работать со словарем; использовать сноски и комментарии, предлагаемые в тексте; интерпретировать и трансформировать текст и т.д.

Более подробный анализ видов чтения предлагает Фоломкина С.К. Фоломкина С.К. отмечает тот факт, что обучение чтению на иностранном языке ориентировано на то, чтобы выпускник мог использовать приобретенное умение в своей трудовой деятельности (в профессиональных целях). Она выделяет следующие виды чтения: просмотровое, ознакомительное и изучающее. Эти виды чтения направлены на получение разных результатов. Целью просмотрового чтения является получение самого общего представления о содержании читаемого. На основе этой информации читающий решает, нужен ему этот текст или нет. Для получения данной информации необходимо прочитать заголовки и подзаголовки, отдельные абзацы или даже предложения, имеет место «выборочное» чтение (просмотр).

Просмотровое чтение зрелого чтеца или учащегося связано с беглым просмотром текстового материала и избирательным пониманием просматриваемого текста. Согласно С.К. Фоломкиной, зрелому чтецу достаточно прочитать заголовок текста, чтобы определить область знания, к которой относится текст, либо просмотреть текст полностью, но бегло. Реализация данного вида чтения в школьных условиях предусматривает ряд ограничений и оговорок. Просмотровое чтение используется при первом предъявлении нового текста с целью сформулировать гипотезы о его содержании. Особенно актуальным становится использование просмотрового чтения в связи с возрастающим вниманием к профильному обучению. Профильное обучение предполагает преимущественно самостоятельную работу учащихся. Ученик в соответствии с выбранным им профилем должен уметь самостоятельно осуществлять поиск источников информации, т.е. прибегать к просмотровому чтению.

При ознакомительном чтении внимание уделяется преимущественно основной информации. По своему характеру это – «сплошное чтение» (читается весь текст), протекающее в быстром темпе, т.к. читающий воспринимает печатный материал крупными для него отрезками. Ознакомительным чтением называют чтение с целью ознакомления с информацией, формирования общего представления о содержании и смысле текста, ориентировки в нем, выявления наиболее существенной информации. Для зрелого чтеца это – чтение без предварительной установки на последующее использование информации текста. Информации как бы принимается к сведению.

При изучающем чтении читающий стремится максимально полно и точно понять содержащуюся в тексте информацию, критически ее осмыслить. М.Е. Брейгина и А.В. Щепилова называют данный вид чтения чтением с полным пониманием читаемого. Читающий ставит перед собой такую задачу, поскольку он заинтересован в получении точной и детальной информации. Изучающее чтение сопровождается перечитыванием отдельных мест, остановками, размышлением, полным проговариванием текста, а иногда внутренней полемикой на основе прочитанного. Данный вид чтения используется специалистами для повышения эрудиции, удовлетворения познавательных интересов. С.К. Фоломкина утверждает, что специалистам необходимо также владеть поисковым чтением – умением найти конкретную информацию, о которой заранее известно, что она находится в данной книге.

В зарубежной методике предлагается свыше тридцати видов чтения, однако при ближайшем рассмотрении оказывается, что под видами чтения иногда понимают разные этапы одного и того же вида чтения.

### **Организация контроля при обучении чтению**

Контроль является неотъемлемой частью обучения чтению. Обучение чтению как виду коммуникативной деятельности рационально строить на навыковой модели умения читать, т.е. это тренировочные упражнения, которые рассматриваются как подготовительная работа к следующему этапу – обучению умению читать текст с целью извлечения информации. Основными компонентами этого процесса являются технические навыки чтения, рецептивные лексические и грамматические навыки, умение прогнозировать мысли автора, догадка, умение сокращать текст за счет второстепенных деталей, умение правильно использовать справочную литературу.

Рецептивные лексические и грамматические навыки чтения – это основные компоненты умения извлекать информацию, поскольку овладение ими позволяет обучаемым добиваться всеобъемлющего понимания прочитанного. При обучении этим навыкам огромную помощь преподавателю могут оказать упражнения на формирование лексических и грамматических навыков. К лексическим упражнениям можно отнести следующие: прочитайте текст, найдите в нем главные слова, определите их значение и скажите, что помогло установить значение новых слов, определите значение новых слов по аналогии с русскими словами, прочитайте предложение, определите значение новых слов по знакомым словообразовательным элементам, прочитайте предложения с незнакомыми словами, образованными от изученных ранее слов и переведите их. Упражнения на формирование грамматических навыков: определите группу подлежащего в предложениях, определите группу сказуемого, определите времена глагола, найдите сложное предложение с придаточными, найдите существительные и образуйте от них форму множественного числа.

Виды чтения имеют тесную связь с формами контроля. Так, при просмотровом чтении задачей является понять, о чем в целом идет речь, выделить главное, а это прежде всего предикативные связи, являющиеся объектом контроля. При изучающем чтении важно понимание всего прочитанного материала. Однако одного понимания иногда недостаточно, например, в том случае, если в результате чтения студент должен усвоить определенный языковой материал. Таким образом, объектом контроля должны стать и понимание, и запоминание, и усвоение в целом. При просмотровом чтении внимание фокусируется на понимании содержания в самых общих чертах. Необходимо сформировать у студентов умение читать «по диагонали», т.е. уметь находить значимую и пропускать второстепенную информацию. Объектом контроля могут быть место, время действия и тому подобное. Поэтому, контроль понимания текста необходимо осуществлять таким образом, чтобы он соответствовал виду чтения, который вы формируете, а также давал бы условия для осуществления самоконтроля.

При формировании чтения с общим охватом содержания целесообразны следующие виды заданий: прочитайте текст и скажите, о чем в нем говорится; прочитайте текст и озаглавьте его; составьте план текста; прочитайте текст и скажите, какие утверждения верны, подтвердите их выдержками из текста; прочитайте текст и найдите в нем факты, подтверждающие мысли, высказанные преподавателем; дайте их комментарий; прочитайте текст и расположите фразы в последовательности событий; завершите предложения в соответствии с содержанием текста; разделите текст на части и выберите предложения, которые выражают основную мысль; передайте краткое содержание прочитанного текста, придерживаясь плана.

При формировании изучающего чтения рационально использовать разнообразные виды заданий по выбору нужной информации из текста: определите по заголовку, о чем пойдет речь в тексте; прочитайте внимательно текст и определите его тему; прочитайте текст и разделите его на смысловые части и озаглавьте их; определите, как заглавие отражает основное содержание; прочитайте текст и скажите, какой заголовок вы бы выбрали; выпишите из текста ключевые слова; выпишите из текста слова по определенной теме с переводом и составьте с ними предложения; восстановите недостающие пункты плана;

- задания по грамматике: переведите отдельные предложения из текста; скажите, какие времена глаголов используются в данном тексте; подберите синонимы или антонимы к словам; выразите глагол другим временем; перефразируйте предложения, используя все возможные структуры;

- задания для развития монологической и диалогической речи.

При просмотром чтении предлагаются следующие виды заданий: бегло прочитайте текст и скажите, о чем в нем говорится ( время на просмотр текста ограничивается); прочитайте текст и найдите предложения, подтверждающие информацию о ... (называется искомая информация); прочитайте текст и скажите, что вы можете использовать из него для выступления на тему о...; прочитайте заголовки, например, третьей страницы газеты и скажите, какая статья сообщает о ... (называется информация).

На современном этапе одним из распространенных методов контроля при обучении чтению стало тестирование. Специфика тестов заключается в следующем: тесты помогают сосредоточиться на извлечении информации с нужной полнотой и глубиной; побуждая интеллектуальную активность учащихся, тест требует минимального применения продуктивных форм; облегчая и убыстряя понимание, тест дает возможность предъявить большие требования к объему чтения; к техническим преимуществам тестов можно отнести простоту выполнения, легкость осуществления обратной связи, возможность прямого фиксирования результатов и количественного выражения качества знаний, умений и навыков.

Таким образом, тест стимулирует интеллектуальную деятельность студентов, так как при выборе правильной альтернативы им придется прочесть текст, продумать альтернативные решения, найти подтверждение в тексте и выбрать нужную альтернативу.

Вышеизложенные методы контроля чтения стимулируют деятельность обучаемых, так они неоднократно обращаются к тексту при выполнении все новых задач, которые постепенно усложняются, что повышает интерес к обучению. Следовательно, процесс обучения имеет все предпосылки проходить более продуктивно.

Таким образом, в процессе формирования навыков и умений чтения контроль выполняет несколько функций:

- обеспечивает преподавателя информацией о результатах деятельности студентов и его собственной;

- дает возможность преподавателю повышать уровень преподавания при четком управлении процессом обучения;

- дает возможность более рационально использовать время.

### **Тест как эффективная форма контроля усвоения языкового материала на современном этапе**

Проверка знаний, навыков и умений учащихся является необходимой составной частью процесса обучения наряду с объяснением нового материала и выполнением разнообразных упражнений, целью которых является закрепление знаний и развитие соответствующих навыков и умений по данному предмету. До середины 60-х гг. прошлого века основным объектом проверки успешности овладения языком являлись знание и умение пользоваться конкретным языковым материалом, а критерием его усвоения считались корректность действий или операций с языковыми единицами.

На современном этапе, когда основной акцент делается на практическое владение иностранным языком, подход к объектам контроля со стороны методистов в значительной степени трансформировался. На сегодня в качестве основных объектов контроля обученности учащихся иностранному языку на первый план выходят навыки речевой деятельности, то есть осуществление акта коммуникации в устной или письменной форме.

В отечественной методике контроль традиционно рассматривается как система, всесторонне охватывающая весь процесс обучения иностранному языку. По мнению ряда ведущих отечественных методистов основными функциями контроля являются такие, как: обучающая, диагностическая, корректирующая, контролирующая, управленческая, оценочная, стимулирующая, развивающая и воспитывающая. Первоначально для осуществления контроля усвоения языкового материала использовались обычные упражнения, применяемые в процессе обучения. В настоящее время в практике обучения иностранным языкам в качестве средства контроля языковых навыков и речевых умений учащихся все большую популярность завоевывают тестовые формы. При наличии целого ряда отличительных черт тестового задания по сравнению с упражнениями, главным отличием является возможность измерения его результатов.

Вопросы использования тестов в процессе обучения иностранному языку и по сей день можно рассматривать в качестве объектов интенсивного изучения отечественными и зарубежными методистами и тестологами. Возникнув как специфическая форма контроля, тесты все чаще находят применение в учебном процессе как упражнения, предназначенные для овладения учащимися тем или иным языковым материалом и отдельными речевыми умениями. Несмотря на то, что тест нельзя считать полностью адекватным способом контроля, популярность тестовой методики можно объяснить рядом существенных преимуществ по сравнению с более традиционными формами контроля знаний такими, как упражнения и контрольная работа. К их числу можно отнести объективность результатов, независимость оценки от личных симпатий преподавателя, экономичность во времени при проведении и проверке тестов, одновременный охват всех учащихся, создание одинаковых условий контроля для всех учащихся группы.

В самой организации теста заложен ряд черт, дающих основание расценивать его применение как один из способов повышения эффективности и интенсификации учебного процесса в целом. Это обеспечивается за счет возможности осуществления одновременной проверки всех учащихся в академической группе, а также проведения теста практически на любом занятии, так как для выполнения тестовых заданий требуется, как правило, немного времени. При выполнении теста все учащиеся работают на протяжении одного и того же временного интервала с одинаковым по объему и сложности языковым материалом, что исключает или сводит к минимуму влияние на оценку их ответов такого фактора, как везение – невезение. Кроме этого, тест дает возможность использования при его составлении большого выбора материала и контроля не только его усвоения, но и наличия отдельных навыков и умения пользоваться им.

Создание тестов требует специальных знаний. Разработка тестов – дело специалистов. Это можно объяснить наличием высоких требований, предъявляемых наукой к тесту, когда он рас-

считается в качестве измерительного прибора для определения степени сформированности речевых навыков и языковых умений в процессе обучения. Как правило, эффективным считается применение тестовых методик на занятиях по иностранному языку в том случае, когда тест отвечает таким требованиям, как надежность, валидность и объективность.

Посредством использования тестовых методик в ходе учебного процесса обеспечивается возможность оценки уровня достигнутого в обучении с большой степенью эффективности и выражения его в числовой форме. Это, в свою очередь, позволяет отслеживать изменения на тех или иных этапах обучения, выявлять пробелы в знаниях учащихся, а также определять индивидуальный темп обучения.

Использование тестов в практике преподавания иностранных языков оправдано и обусловлено поиском эффективных форм контроля, так как традиционные формы проверки знаний, навыков и умений учащихся, применяемые в учебном процессе, не всегда отвечают требованиям к рациональному контролю.

### Тематические уроки французского языка

В гимназии № 41 г. Новоуральска учащиеся осваивают два иностранных языка (билингвальное обучение): углубленное изучение английского языка начинается с первого класса, а с пятого класса на базе английского начинается изучение второго иностранного языка - французского.

Обучение ведется по программе Григорьевой Е. «Французский язык как второй иностранный» (2 часа в неделю, 72 часа в год). На уроках используется УМК Э. Береговской и М.Туссена «Синяя птица», в который входят: книга для учащихся, тетрадь с лексико-грамматическими упражнениями, аудиокассета, книга для учителя.

Целью изучения французского языка является расширение коммуникативной и лингвистической компетенций учащихся в различных видах речевой деятельности и создание возможностей для творческого развития и приобщения их к культурным ценностям других стран.

Особенностью учебного процесса гимназии № 41 являются особые формы организации учебного процесса. Одна из таких форм – проводимый ежегодно День Науки и Искусства.

Каждый год этот праздник посвящается какой-либо эпохе развития мировой цивилизации. 2010 г. был годом изучения эпохи Романтизма. Чтобы увлечь учащихся изучением второго иностранного языка (французского) и расширить их кругозор в рамках программы дополнительного образования «Занимательный французский» в теме «Поговорим о литературе», было проведено занятие в нетрадиционной форме по сказкам графини де Сегюр. К моменту проведения занятия дети уже были знакомы с творчеством французских писателей: Ж.Санд, Лабулэ, Ш.Перро и начали изучать литературное наследие графини де Сегюр (сказка «Серая мышь»). На занятии в игровой форме ученики должны были изучить новую лексику по теме «Прилагательные и существительные французского языка» на примере имен героев новых сказок указанного автора.

Занятие проводилось с учащимися 6 класса. Поскольку дети этого периода обучения изучают французский язык только второй год, общение проходило в основном на русском языке, а задания были составлены на французском языке. Занятие проводилось двумя педагогами, что способствовало снятию психологического барьера, который появляется при привыкании ребенка к одному педагогу. Сценическая постановка занятия и диалог между педагогами способствует повышению интереса учащихся и является примером коммуникации на новом для них иностранном языке.

Проведение таких занятий требует учета психологических особенностей учеников. В данном случае мы имели дело с классом лингвистической направленности, состав которого отличается еще и тем, что ребята очень любознательные, много читают, стремятся узнать больше нового, но быстро устают от монотонной и однообразной деятельности, они больше любят практические и творческие задания, чем теоретическую подготовку. Благодаря практическим и творческим заданиям они лучше понимают и запоминают учебный материал по французскому языку. Использование на данном занятии различных форм и методов (диалог, групповая работа, творческие задания, работа со словарем, работа с наглядным материалом и др.) позволили учащимся более эффективно усвоить учебный материал по теме «Французская сказка эпохи романтизма».

Занятие разделено на семь этапов. Первый этап – это рассказ педагога учащимся об эпохе романтизма, характеризующейся развитием литературы в Европе и Америке, возрастанием интереса к истории, старине, народным обычаям, песням, сказкам.

Второй этап – это объяснение слова «сказка», истоки его образования. Учащимся предлагается проследить происхождение слова «сказка» во французском языке, анализируя таблицы на доске. Дети читают схему, усваивая ряд терминов: латинское *fabula*, немецкое *fabel*, *fabulieren*, французское *recit*, *legende*.

Третий этап – это знакомство учащихся с жизнью и творчеством мадам де Сегюр. Педагог рассказывает об ее семье, биографии и особенностях творческой деятельности.

Четвертый этап – выполнение практической работы. Учащимся предлагаются карточки, в которых содержится текст на русском языке (начало и конец сказок по отдельности). При выполнении этого этапа предполагается групповая работа учащихся. Каждая группа подбирает начало и конец каждой сказки. По мере надобности педагог осуществляет индивидуальное консультирование.

После устной проверки выполненного задания учащимся предлагается определить сюжет каждой сказки. Например: «сказка о том, как сын спас жизнь своей маме, преодолев множество препятствий и трудностей».

Следующий вид работы - с названиями сказок. Педагоги предлагают детям подобрать к каждой сказке свое название, а затем соотнести его с названием автора.

Затем педагог объясняет, что в сказках мадам де Сегюр используются «говорящие» имена героев. По ним можно определить, какой это персонаж – положительный или отрицательный. Педагог предлагает перевести при помощи французско-русского словаря имена героев этих сказок и заполнить предложенную форму. Учащиеся работают со словарями и находят значения имен, например: Prudent –осторожный, Charmant – очаровательный, Feroce – жестокий и т.д.

Пятый этап – этап обсуждения. Педагоги задают учащимся вопросы: «О чем говорит имя персонажа сказки? Почему для своих героев автор выбрал именно такие имена? Кто олицетворяет в сказках добро, а кто – зло? В чем заключается мораль этих сказок? С какими проявлениями пороков приходится бороться добру в сказках мадам де Сегюр?». Дети дают ответы, объясняя, почему один персонаж получил имя Charmant, а другой – Feroce, приводят примеры пороков – излишнее любопытство, непослушание, своеволие - и называют сказки, в которых они встречали эти качества у главных героев других сказок – «Синяя борода» и «Спящая красавица» Ш. Перро.

Шестой этап занятия также практический. Педагоги предлагают учащимся подобрать картинку с изображением феи, представить, что она превратилась в обыкновенного человека и описать возможные черты его характера (добрый, злой, мстительный, готовый помочь другим и т.д.). Используемая форма работы с учащимися также групповая. Дети выбирают портреты и описывают внешность и характер феи.

Заключительный этап занятия – седьмой по счету - рефлексия. Педагоги предлагают детям ответить на следующие вопросы: «Есть ли в сказках «привкус тайны»? Понравилась ли сказка графини де Сегюр? Какая сказка понравилась больше всего? Кем из героев сказок графини де Сегюр хотели ли вы стать?» Также педагоги предлагают найти происхождение и значение своих имен и подумать, каким из героев мог бы стать каждый учащийся и какими бы словами закончилась его сказка.

Подобные занятия вызывают положительные эмоции учащихся, расширяют их кругозор, а также лексический запас, что повышает их мотивацию к изучению второго иностранного языка – французского. Из этого следует сделать вывод, что занятия с формированием дополнительного социокультурного контекста способствуют повышению языковой компетенции детей, развивают их творческие и мыслительные способности.

#### Литература

1. Книга сказок мадам де Сегюр. – СПб: Экслибрис, 1992 .
2. Этимологический словарь русского языка для школьников.- Екатеринбург: Университет, 2004.



Е.А. Панкратова  
Муромский институт Владимирского государственного университета  
602264, г. Муром, Владимирской обл., ул. Орловская, д. 23  
E-mail: elena-pan@mail.ru

**Особенности применения балльно-рейтинговой системы  
контроля знаний студентов  
в университетском курсе обучения иностранному языку**

Балльно-рейтинговая система контроля знаний студентов, применяемая в Муромском институте, с одной стороны, направлена на стимулирование систематической аудиторной и самостоятельной работы обучающихся, с другой стороны, она дает возможность оперативно получать данные о реальном состоянии дел в учебном процессе. Особенности дисциплины «Иностранный язык» диктуют необходимость внести некоторые уточнения в формулировку самого понятия обсуждаемой системы и предложить некоторые методические рекомендации к ее применению, отталкиваясь, однако, от применяемого в нашем учебном заведении «Положения о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся МИ (филиала) ВлГУ»

Рассмотрим имеющуюся формулировку названия системы контроля. В отношении дисциплины «Иностранный язык» она представляется не совсем корректной. Общепринятой целью языкового образования на современном этапе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Последняя, будучи интегративным понятием, включает в себя ряд других компетенций, среди которых лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая, социокультурная и социальная компетенции. В связи с этим, ограничивать систему контроля только понятием знания, значит упрощать сущность университетского образования, тем самым препятствовать достижению глобальных целей современного образования – формирование соответствующих компетенций. Исходя из приведенных аргументов, представляется актуальным внести коррективы в имеющуюся формулировку, заменив слово «знания» на «формирование компетенций». Таким образом, реализуемая в вузе система может именоваться «балльно-рейтинговая система контроля формирования компетенций студентов».

Компетентностный подход в контексте развития знаниево-центристского, устанавливает подчиненность знаний умениям, усиливая практическую ориентированность на применение знаний [1]. Именно компетенции, по мнению, И.А. Зимней должны выступать в качестве «результативно-целевой основы», которые детерминируют и детерминируются организацией и содержанием всего образовательного процесса.

Применение имеющейся в нашем вузе системы контроля в отношении иностранного языка имеет свои особенности. Поскольку речь идет о дальнейшем развитии иноязычных навыков и умений, сформированных в процессе обучения в общеобразовательной школе, то контролю должны подвергаться не только соответствующие языковые навыки (грамматические и лексические), отражающие накопленные языковые знания, но и непосредственно саму речевую деятельность, т.е., речевые умения (чтения, говорения, аудирования и письма). Разделяя точку зрения Р.П. Мильруда [2], считаем целесообразным применять как количественные, так и качественные параметры оценивания предметной компетенции. Количественной оценкой (в % от максимально возможного выполнения) целесообразно измерять приобретенные лексические и грамматические навыки, а также лингвострановедческие знания. Качественно оценивать следует речевую деятельность студента, посредством критериев эффективности речемыслительной коммуникативной деятельности.

Следовательно, наиболее приемлемой формой контроля языковых знаний и умений является тест. Рекомендуется переводить полученные проценты правильных ответов в систему оценок «неудовлетворительно» (менее 60%), «удовлетворительно» (60-70%), «хорошо» (71-84%), «отлично» (85-100%). Качественные параметры могут включать следующие критерии: точность решения поставленной коммуникативной задачи, организацию текста (структурированность, логичность, аргументированность), языковое оформление текста (фонетическое, лексическое, грамматическое). Соответствующие общепринятые оценки «неудовлетворительно», «удовле-

творительно», «хорошо», «отлично» могут быть соотнесены с не выполнением критерия, частичным выполнением, неполным выполнением и полным выполнением. Комплексная оценка степени сформированности коммуникативной компетенции обучающегося на промежуточных аттестациях, а также на итоговой аттестации по дисциплине может быть определена как среднее арифметическое значение от всех контролируемых параметров.

Таким образом, применение балльно-рейтинговой системы с учетом степени языковой осведомленности и качества выполнения иноязычной деятельности будет способствовать эффективной реализации компетентного подхода в языковом образовании в условиях университета.

#### Литература

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
2. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка. // Иностр. языки в школе. – 2004. – №7. – С.30-36.

**Источники лексической синонимии. Синонимика и внутренняя форма слова**

Образование в языке синонимических рядов обычно объясняют внешними причинами по отношению к лексической системе языка: заимствованием слов из территориальных и социальных диалектов, других языков. Действительно, такие синонимы представляют немалое число в общем запасе лексических синонимов. Например, «Словарь синонимов русского языка» З.Е. Александровой (М., 1968) включает более двух тысяч иноязычных синонимов, что приблизительно составляет около 10% общего числа синонимов. Причём, такие слова, будучи лишены на русской почве широких дополнительных ассоциативных связей, а следовательно, контекстуальных ограничений, нередко тяготеют к опорным словам.

Подавляющее большинство синонимов образуется внутри уже сформировавшейся лексической и семантической системы как следствие внутриязыковых процессов. Большую роль в формировании синонимических рядов играет внутренняя форма слова (далее - ВФС). Особенно активна в образовании новых синонимических рядов многозначность и связанная с ней лексическая ассимиляция, другие внутриязыковые процессы.

В современных работах по лексической синонимии обойдён вопрос о внутренней форме слова и её влиянии на взаимоотношения синонимов. Между тем участие ВФС в формировании синонимических рядов, во взаимоотношении синонимов весьма существенно. Отдельные суждения о взаимоотношении этимологического значения синонима, признака, положенного в основу названия с функциональным значением, высказывались в русском языкознании давно.

Учение о ВФС в русском языкознании связано с именем А.А. Потебни и его школы. В трудах учёного находим ряд определений ВФС, которые отражают различные существенные стороны ВФС или же представляют её в развитии. ВФС - это «способ, каким выражается содержание слова» [2, с. 175]; «способ представления внеязычного содержания» [3, с. 47]. ВФС определяется и как «ближайшее этимологическое значение слова» [2, с. 114] и др.

Во взаимоотношениях между синонимами участвуют различные элементы смысловой структуры слова: причём и сами элементы, и их роль в отношениях синонимов не остаются неизменными.

Важное место в связях синонимов занимает признак, положенный в основу названия. Признак - это не только отношение к предшествующему слову или значению, в нём выражается представление и понимание вновь обозначаемого предмета. Признак выступает, следовательно, основанием сравнения двух явлений: познанного и познавательного; в этом выражается первоначально акт познания в слове. А.А. Потебня отводил исключительную роль ВФС в образовании синонимов, их функционировании. Учёный писал: «Внутренняя форма слова есть отношение содержания к сознанию; она показывает, как представляется человеку его собственная мысль. Этим только можно объяснить, почему в одном и том же языке может быть много слов для обозначения одного и того же предмета, и, наоборот, одно слово совершенно согласно с требованиями может обозначать предметы разнообразные» [2, с. 115]. А.А. Потебня одновременно подчёркивал важность для мысли ВФС и во время образования слова, и в последующем его употреблении. «... Не безразлично для мысли, - замечал он, - первоначальное свойство и степень забвения внутренней формы слова» [2, с. 171].

Наблюдения показывают, что ВФС заметно активнее у синонимов (в частности, в их отношениях между собой), чем у слов, не имеющих синонимов. Синонимы, используя ВФС как функциональную ценность, как выразительное средство, замедляют забвение ВФС. Два типа содержания в слове (образ и понятие) одновременно взаимодействуют между синонимами. Например, совпадение синонимов в понятии, как их семантической общности, единстве, и различное его представление в слове в виде разной внутренней формы синонимов.

В зависимости от способа выражения нового значения ВФС может быть различной. В случае переноса значения предшествующее значение выступает ВФС последующего. При словопроизводстве внутренней формой является значение производящего слова. В новом слове оно преобразуется в отношение, мотивирующий признак, выполняющий роль смыслового знака

функционального значения. По характеру заключённых в слове признаков, по их отношению к функциональному значению внутреннюю форму можно определить либо как образную, либо как описательную или определительную. Таким образом, новое название даётся через отношение к другому или другим названиям (и соответственно - значениям). Сами эти отношения могут быть различны - это и переносы (образные представления значения), это и фрагменты его описания и частичного определения.

Особенно заметна образная и смысловая роль признаков в представлении значения у исконно русских слов на фоне их иноязычных синонимов - немотивированных названий. По мнению А.А. Потебни, между таким названием и мыслью нет «промежуточных мыслительных масс».

Синонимические ряды с иноязычным синонимом часто встречаются в научных, специальных терминологиях, где «понятность» русского термина, особенно в связи с обучением учащихся, приобретает определённую ценность, нередко выполняя роль кратких определений.

В одном ряду синонимы могут иметь различные по своему характеру признаки, с разным их отношением к функциональному значению. Ряд включает разновременные по своему образованию и вхождению в него слова, а следовательно, с неодинаковым влиянием и соотношением внутренней формы и значения. Почти в каждом ряду, особенно если он многочисленный, мы встретим по-разному представляемое, описываемое или определяемое понятие. Эти признаки, несомненно, играют немаловажную роль как в процессах формирования синонимических рядов, так и в отношениях между синонимами уже в составе того или другого ряда.

Обновление номинативных средств языка происходит постоянно. В новых названиях выражается представление о понимании обозначенных предметов и явлений в связи с изменившимися общественными условиями, бытом, мировоззрением, интересами. Академик В.В. Виноградов писал, что внутренняя форма слова - «это образный способ выражения того или иного значения, обусловленный психологическими или культурно-историческими особенностями общественной среды и эпохи» [1, с. 17-18].

Синонимические ряды пополняются за счёт активного использования и переосмысления понятий, вызывающих общий интерес, ассоциативно богатых, злободневных в определённые периоды развития общества. В их свете по-новому воспринимаются и обозначаются известные предметы и явления.

С течением времени, под воздействием развития в слове абстракции современность образа претерпевает изменения, теряет его живость и актуальность. Образ становится историческим. Этимологические исследования раскрывают заложенные в слове представления подчас странные, по нашим современным меркам.

В конечном итоге значение слова определяется его употреблением, задачами отражения действительных фактов, потребностями и практикой общения. Если на первых порах употребления вновь образованного слова ВФС заметно влияет и даже в известной степени определяет функциональное значение слова, то по мере приложения его к новым предметам, необходимо развивается абстракция, понятие. Отношения между ВФС и значением усложняются, но при всём этом известная связь между признаком и значением сохраняется в течение исторически длительного времени. Забвение ВФС, превращение её в этимологическое значение, развитие несоответствия и даже противоречия между нею и значением исторически закономерны, но так же закономерно и название предмета и явления по какому-либо признаку или признакам, определяющим в данной ситуации. Это внутреннее противоречие, заложенное в самой природе названия и значения. Поэтому крайние точки зрения: ВФС не играет какой-либо роли в формировании и функционировании значения и, напротив, ВФС является единственным объектом лингвистического изучения значения и выступает постоянно определяющим его элементом, будут одинаково односторонними.

#### Литература

1. Виноградов, В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове) / В.В. Виноградов. – М.-Л.: Гос. уч.-педагогич. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1947. – 784 с.
2. Потебня, А.А. Эстетика и поэтика / А.А. Потебня. – М.: «Искусство», 1976. - 613 с.
3. Потебня, А.А. Из записок по русской грамматике / А.А. Потебня. – М.: Изд-во АН СССР, 1956. Т. 1-2. - 86 с.

### **Страдательный залог в языковой картине мира англичан**

В ходе развития английский язык прошёл ряд этапов, которые характеризовались количественными и качественными изменениями на всех уровнях языковой системы. На современном этапе своего развития английский язык продолжает активно обогащаться новыми формами для выражения уже существующих в нём значений и категорий. Этот процесс, причины и движущие силы которого имеют самый неоднородный характер, неизбежно затрагивает категорию залога. Становление грамматических форм и категорий - процесс, безусловно, исторический, и потому трактовка современных средств выражения залоговых отношений в английском языке без учёта специфики их исторического развития представляется проблематичной и неполной.

Изучение пассивных конструкций до сих пор представляет интерес для исследователей, так как исследователи выявляют все новые и новые факты страдательного залога в языковой картине мира англичан. Языковая картина мира включает в себе особое мировосприятие и мировидение народа, закреплённое в базисном, понятийно-категориальном составе языка: в лексике, грамматике, словообразовании, а также и в образном представлении окружающего мира, в семантике различных языковых единиц. Одной из категорий по-разному репрезентирующейся в разных языковых картинах мира является категория залога.

Категория залога представляет собой глагольную категорию, выражающую различные отношения между субъектом и объектом действия, имеющие между собой морфологическое выражение в форме глагола. Активный залог обозначает действие, производимое субъектом над кем-либо или чем-либо; пассивный залог представляет тоже действие, но со стороны испытывающего его объекта. Следует отметить, что современная английская система залога характеризуется наличием ряда специфических черт, зачастую несвойственных другим, даже наиболее близким к английскому, языкам. Эти особенности являются непосредственным результатом процесса развития языковой системы, поэтому анализ современных залоговых форм английского языка без изучения их в диахронии невозможен.

Древнеанглийская система глагола характеризуется отсутствием специальных форм залога. Значение пассивности передаётся в древнеанглийском языке при помощи свободных синтаксических сочетаний, которые не обладают достаточной слитностью компонентов и, следовательно, не являются аналитическими формами страдательного залога, соотносимыми с формами актива. Древнеанглийский период характеризуется использованием, прежде всего, сочетаний глагола-связки и причастия II переходных глаголов для выражения действия, совершаемого над подлежащим, т. е. значение пассива передается синтаксически с помощью составного именного сказуемого.

В среднеанглийский период пассивная конструкция используется шире по сравнению с древнеанглийским, происходит становление аналитической формы пассива, которой присуща неразрывная слитность ее частей, в совокупности передающих значение пассивности. Упрощение парадигм существительных в этот период привело к формальному уподоблению прямого и косвенного беспредложного дополнений, а переход к прямому порядку слов способствовал восприятию слова, стоящего на первом месте в предложении, в качестве подлежащего. Этим и объясняется возможность употребления беспредложного косвенного дополнения активных конструкций в качестве подлежащего при пассивной форме глагола. Предложения подобного типа окончательно укоренились в английском языке в новоанглийский период и получили широкое распространение.

Специфика исторического развития английского языка обусловила наличие ряда особенностей в его строе. В современном английском языке преобладают аналитические формы выражения грамматических значений. Кроме того в современном английском языке существует несколько способов выражения пассивности. Многие конструкции претендуют на статус аналитических форм залога. Но трёхуровневый анализ спорных залоговых форм в английском языке ещё раз доказывает неправомерность признания их в качестве отдельных граммем категории залога.

Сопоставляя сочетания «*to get (to become) + причастие II*» и универсальную форму пассива «*to be + причастие II*», мы видим, что конструкции «*to get (to become) + причастие II*» несут в себе смысловой элемент становления, обретения признака, тогда как пассивные обороты с *to be* такой семантики не имеют. Глаголы *to get, to become* сохраняют свое лексическое значение и не могут считаться вспомогательными. Глагол *to be* является полностью морфологизированным, лишенным всякой семантики.

Следует отметить неправомочность признания возвратного, взаимного и среднего залогов в качестве отдельных граммем категории залога. Значение возвратности и взаимности реализуется в них исключительно с помощью лексических средств. Хотя эти конструкции и передают значение пассивности, они не могут рассматриваться как залоговые формы, так как не имеют специальных средств формального выражения.

Актив и пассив составляют единственную стабильную, подтверждённую на семантическом и грамматическом уровнях залоговую оппозицию.

Синтаксис, как и другие уровни языка, содержит богатую информацию о культурных ценностях, особенностях менталитета, специфике коммуникативного поведения представителей соответствующей лингвокультуры. Существует мнение, что грамматика отражает особенности культуры в еще большей степени, чем лексика.

Частотность употребления пассивных конструкций можно определить на материале художественной литературы. Проанализировав произведения “Джейн Эйр” Шарлоты Бронте (1847 г., XIX век), “Вся королевская рать” Роберта Пенна Уоррена (1946 г., XX век) и “Сумерки” Стефани Майер (2005 г., XXI век) на языке оригинала, я пришла к выводу, что и в XIX, и в XX, и в XXI веках страдательный залог применяется в английском языке очень широко, правда, больше в официальных случаях и письменной речи. Количество страдательных конструкций во всех трех книгах в 2,5 – 3 раза превышает общее количество страниц.

Например, в книге Стефани Майер «*Twilight*» встречается около 500 конструкций, передающих значение пассивности (конструкции с глаголами *get, feel, look, stay* представлены в 46 предложениях; предложения с возвратным залогом встретились в книге 27 раз; предложения со средним залогом употреблены в книге 34 раза; было найдено 3 предложения с взаимным залогом. В остальных предложениях употребляется пассивный залог в разных временах).

Страдательный залог в английском языке употребляется несравненно чаще, чем, например, в русском языке. Большое разнообразие страдательных конструкций является причиной их более широкого употребления в языке, ведь почти в любом предложении дополнение может стать подлежащим страдательной конструкции (в английском языке в страдательном залоге могут употребляться глаголы, принимающие любое дополнение (прямое, косвенное, предложное), тогда как в русском языке в страдательном залоге употребляются только глаголы, принимающие прямое дополнение). Причинами более широкого употребления страдательного залога в английском языке является то, что в английском языке почти нет других языковых средств, употребление которых позволило бы избежать упоминания о том лице, которое совершает действие в предложении в действительном залоге.

Кроме того, формы страдательного залога отличаются изяществом и сжатостью. А английские традиции предписывают сдержанность в словах и суждениях. Англичане холодны, чопорны, педантичны. Они не показывают свои чувства, малообщительны, для них характерна категоричность в суждениях, краткость.

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что на сегодняшний день в стандартном английском языке существует относительно устойчивая категория залога, выражающая отношения в системе “исполнитель - действие - объект”.

Однако ошибочным является мнение, что залоговые формы в английском языке, пройдя долгий и непростой путь становления, оформились окончательно и остановились в своём развитии. Становление категории залога в английском языке находится ещё в процессе, а многие вопросы и проблемы, с этим связанные, соответственно требуют детального научного рассмотрения.

### **Подходы к исследованию метафоры в современном языкознании**

В современном языкознании выделяются следующие направления в исследовании процесса метафоризации: 1) семантическое; 2) прагматическое; 3) семиотическое.

В семантическом направлении можно выделить следующие принципы: аналогия (на которой базируются сравнительный и субституционный подходы), взаимодействие (теория интеракции) [1, 2] и проекции [3].

Операция, обратная метафорическому значению, позволяет либо трансформировать метафорическое суждение в сравнение (сравнительный подход), либо заменить его на буквальное (субституционный подход). Например, “Дом – картинка” допускает трансформацию “Дом как картинка” (в сравнительном подходе исходное высказывание трактуется как содержащее эллипс сравнительного союза “как”); согласно субституционному подходу, исходное предложение рассматривается как перифраз буквального высказывания “Дом красив”.

Концепция Блэка основывается на теории референции [1, 2]. Как отмечает ученый, в процессе метафоризации происходит взаимодействие двух референтов: 1) основного субъекта метафоры, то есть метафорически характеризуемого объекта; 2) вспомогательного субъекта, используемого в качестве фильтра в процессе формирования понятия относительно основного субъекта метафоры. Согласно рассматриваемой теории, ассоциируемые созначения основного субъекта метафоры пропускаются через “фильтр” ассоциируемых созначений вспомогательного субъекта метафоры. В результате процесса фильтрации некоторые существенные ассоциируемые созначения основного субъекта метафоры выносятся на первый план. Побочные ассоциируемые созначения отходят на второй план. Ассоциируемые созначения – это типовой набор стереотипных характеристик того или иного экстралингвистического объекта. Например, в метафорическом высказывании “He is a weathervane” в результате процесса фильтрации на первый план выносятся такие стереотипные ассоциации основного субъекта метафоры, как “лицо, склонное быстро менять свои взгляды, убеждения, основываясь на конъюнктурных соображениях”.

Теория проекций как метафорообразующего принципа активно разрабатывалась Д. Ротбартом [3]. Он выделяет в структуре понятий семантические постоянные и семантические переменные. Семантические постоянные передают наиболее существенные свойства семантики понятий. Например, семантическая постоянная слова “металл” – способность взаимодействовать с кислотами. Семантические переменные передают несущественные свойства типа цвета, ковкости и т.п. С позиций Д. Ротбарта, необходимое условие того, чтобы метафорический процесс был успешным, – участие семантических постоянных. В случае участия в метафорическом процессе семантических переменных образуются, как правило, неудачные метафоры. Д. Ротбарт приводит следующий пример: австралийские аборигены, впервые увидев книгу, назвали ее “раковиной” на основании того, что книга, как и раковина, открывается и закрывается. Эта неудачная метафора обусловлена незнанием австралийскими аборигенами книг.

В рамках прагматического подхода [4] проблема идентификации метафоры решается как с учетом семантики выражения, так и реакции субъекта, воспринимающего выражение. Сигнализатором метафоричности суждения является наличие некоторой возникающей у слушающего напряженности, противоречия между буквальным значением предложения и тем значением, которое вытекает из контекста. Согласно прагматическому подходу, во всяком контексте, содержащем метафорическое выражение, имеется “контрукказание” на небуквальную интерпретацию этого метафорического выражения.

В семиотическом направлении можно выделить два варианта исследования метафоры. В рамках первого варианта метафора квалифицируется как символ подразумеваемого буквального значения. Например, буквальный смысл выражения “a tower of strength” символизирует человека, обладающего физической мощью.

Основание второго, более детализированного варианта семиотического направления составляет различие между простыми символами, то есть знаками, значение которых устанавливается конвенционально, и иконическими (icons) символами, обозначающими объекты в силу подобия с ними [5]. Согласно теории иконического обозначения (iconic signification theory), всякое метафорическое выражение содержит двойную семантическую связь. Первый конститuent этой связи интерпретируется буквально и указывает на объект, событие, ситуацию, которые, в свою очередь, являются иконическими знаками того, что имеется в виду. Например, в выражении “He is a weathercock” на первом семантическом уровне мы имеем указание на флюгер, который через свои значимые характеристики (изменчивость, непостоянство в силу строго определенных факторов), используется как иконический символ человека, меняющего свои убеждения, жизненные установки на основании конъюнктурных соображений.

#### Литература

1. Black M. Models and Metaphor. – Ithaca, N.Y., 1962. – 303 p.
2. Black M. More about Metaphor // *Dialectica*, 1977. – Vol. 31. - № 4. – P. 431-458.
3. Rothbart D. Semantics of Metaphor and the Structure of Science // *Philosophy of Science*, 1984. – 4. Vol. 51. - № 4. – P. 595-616.
5. Cohen T. Figurative Speech and Figurative Acts // *The Journal of Philosophy*, 1975. - Vol.72. – P. 34-51.
6. Henle P. Metaphor // *Language, Thought and Culture*. – University of Michigan Press, 1958. – P. 173-195.



## Морфологические особенности адаптации финно-угорских заимствований в современных русских диалектах

### Адаптация имен существительных

1. Финно-угорским языкам, как и тюркским, категория рода не свойственна. Поэтому в процессе адаптации уже в русских диалектах такие лексемы приобретают категорию рода. Существительные мужского рода (их более трети) часто сохраняют исходную форму языка-источника, напр.: **дѣб/дѣп** «последний в игре», **маз** «муж», **моклец** «красивый мужчина» и др. Вторую группу составляют существительные женского рода (флексия **-а(-я)**, входящие в 1-ый тип склонения русского языка, напр.: **кардашиха** «пьяница», **шкайка** «подвижная девочка» и др. К этому же типу склонения относятся и существительные общего рода, напр.: **галаня** «глупый человек», **мадяра** «человек, любящий спать», **мазава** «неряха» и др. Иногда разные формы (в зависимости от флексий) подразделяют лексемы на соответствующие грамматические разряды, напр.: **бекеш** - м.р., 2-го скл. и **бекеша** «мужская одежда» - ж. р., 1-го скл., **керь** - м.р., 2-го скл. и **керя** «друг» - м.р., 1-го скл.; **кайла** «лапата» - ж. р., 1-го скл. и **кайло** «совок» - ср. р., 2-го скл. Реже имена существительные разных родов остаются в одном грамматическом классе, напр.: **кезев** - м.р. и **кезево** «большой живот» - ср. р., 2-го скл. и др. Зафиксировано несколько существительных среднего рода, напр.: **пуре/пурю** «хмельной напиток, брага», **тупо** «кушанье из первого молока», пока окончательно не адаптировавшихся в русских говорах и не изменяющихся по падежам, но получивших категорию рода (**пуря** «хмельной напиток» - ж. р.).

Не зафиксировано существительных женского рода на мягкий согласный с нулевой флексией (3-ий тип скл.).

Даже незначительные словообразовательные элементы меняют родовую принадлежность номинативных единиц и, соответственно, их принадлежность к тому или иному грамматическому классу (ср. **варака** - ж.р., 1-ое скл., **варакуша** - общ. р., 1-ое скл., **варакало** «грязнуля» - м.р., 2-е скл.; **пильга** - ж.р., 1-е скл., **пильгас** «нога» - м.р., 2-е скл.; **калда** - ж.р., 1-е скл., **калдас/ калдус/ калдесъ** «загон для скота» м.р., 2-е скл.; **потмар** - м.р., 2-е скл., **потмарка** «пространство под печью» - ж.р., 1-е скл.; **шувар** «ком» - м.р., 2-е скл., **шуварка** «речушка» - ж.р., 1-е скл.) и др.

Эти примеры показывают, что вновь образованные слова от финно-угорских основ являются существительными мужского, женского и общего рода, и лишь немногие – среднего. Причем категория рода у них «весьма подвижна», так как быстро изменяется в зависимости от финали.

2. Новые языковые единицы «наделяются» категорией числа. В первую группу можно отнести имена, зафиксированные только в форме единственного числа, напр.: **кина** «грязь», **пильяс** «долото», **шава** «чашка» и др. Во вторую – как в форме единственного, так и множественного числа, напр.: **овтока** – **овтоки** «часть штанов», **пильгас** – **пильгасы** «ноги», **чугур** - **чугуры** «куски торфа» и др. В третью – только в форме множественного числа, напр.: **вирины** «ноги», **нулы** «тряпки», **пимы** «валенки», **улы** «сапоги», **тюленьки** «очищенный картофель» и др., обозначающие, в основном, парные предметы.

Кроме того, они могут быть одушевленными, напр.: **лошава** «сильная женщина», **маз** «муж» и др., и неодушевленными, напр.: **бекеш** «мужская одежда», **чуни** «резиновая обувь» и др.; собственными, напр.: **Телимерки** «название села», и нарицательными, напр.: **пильяс** «долото», **уржа** «труднодоступное место» и др., т.е. им присущи в адаптированном виде все грамматические категории данной части речи.

### Адаптация имен прилагательных

В исследуемых говорах зафиксирована лишь одна лексема **тавтастый**, употребляемая в форме множественного числа и наделенная всеми грамматическими категориями.

### Адаптация глаголов

Грамматическое освоение **глаголов** нельзя отрывать от одновременных словообразовательных процессов. Они употребляются в форме несовершенного вида, напр.: **веньгаться** «капризничать», **турбачить** «работать», **чупахтать** «делать что-либо плохо» и др., или совершенного, напр.: **исчаврить** «высохнуть (от болезни)» и др. Иногда к изменению категории вида ведет аффиксация, напр.: **лысматы**, **лысманить**, **лысманять** «бродить, ходить» - несов. в., а **лысмануть** «пойти» - сов. в.; **пакаты** «тяжело работать» - несов. в., а **упакаты** «убить» - сов. в. и др.

Образованные глаголы могут быть невозвратными, напр.: **варакаты** «пачкаты», **мородить** «говорить вздор» и др., и возвратными, напр.: **варакаться** «грязниться», **гайбаться** «заниматься чем-либо» и др. Они наделены и другими категориями (времени, наклонения, залога и т.п.), присущими глаголам в русском языке.

В исследованных диалектах зафиксированы два **наречия** в форме творительного падежа существительных (ср. **кулёмкой** «в смятом виде» и **чугуром** «быстро») и две частицы (ср. **арась** «немного» и **сюк** «нет»).

Морфологическая адаптация тюркских и финно-угорских заимствований представляет собой сложный процесс, протекающий в разных направлениях: параллельное функционирование существительных в различных формах рода и числа, их изменение в зависимости от флексий и структурных перемен и т.п., функционирование глаголов с противоположными категориями вида, возвратности и т.п.

Тем не менее, лексемы, относящиеся к разным грамматическим классам, приобретают в процессе освоения все необходимые категории заимствующего языка.

### Литература

- 1.Словарь русских говоров на территории Мордовской АССР: А-Г. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1978. –132 с.
- 2.Словарь русских говоров на территории Мордовской АССР: Д-И. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1980. –126 с.
- 3.Словарь русских говоров на территории Мордовской АССР: К-Л: учеб. пособие по русской диалектологии.– Саранск: Изд-во Мордов.ун-та,1982. – 142 с.
- 4.Словарь русских говоров на территории Мордовской АССР: М-Н. : учеб. пособие по русской диалектологии. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1986. – 132 с.
- 5.Словарь русских говоров на территории Мордовской АССР: О-П / сост.: Л. К. Чикина, Р. В. Семенкова, Ф. В. Караулова и [др.] ; отв. ред. Л. К. Чикина. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – 320 с.
- 6.Словарь русских говоров на территории Республики Мордовия. Р / сост. Л. В. Маркина, Р. В. Семенкова, Л. К. Чикина ; отв. ред. Р. В. Семенкова. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2001. – 72 с.

### **Языковые средства выражения эмоций в художественной литературе (на материале цикла произведений К.С. Льюиса «Хроники Нарнии»)**

Изучением способов и средств выражения эмоций в художественной литературе занимаются многие лингвисты, литературоведы и филологи. Зачастую именно благодаря эмоциональной окраске того или иного отрывка или произведения в целом читатель может предугадать развитие дальнейшего развития сюжета, мотивы поступков персонажей, раскрыть замысел автора и понять его позицию, отношение к рассматриваемым в произведении вопросам. Для автора же выбор определённых, «нужных», средств выражения эмоций из всего их многообразия – одна из главных задач. С их помощью можно наиболее достоверно передать художественные образы и атмосферу произведения, помочь читателю взглянуть на текст глазами автора.

Существует множество средств передачи эмоций в художественной литературе. Рассмотрим некоторые из них на материале цикла произведений К.С. Льюиса «Хроники Нарнии» («The Chronicles of Narnia») [1]. Тема добра и зла является основной в произведениях серии, в связи с чем эмоциональный фон и выбор средств его передачи носит особую смысловую нагрузку.

На лексическом уровне можно выделить следующие группы единиц выражения эмотивности. К первой группе относятся единицы, непосредственно называющие эмоции и состояния героев. Они могут быть выражены различными частями речи; в анализируемом произведении чаще других встречаются существительные (*love, anger, fear, horror, amazement, curiosity, scare, pride*), прилагательные и причастия (*angry, happy, furious, upset, interested, surprised, puzzled*), глаголы (*love, hate, adore, wonder*).

Ко второй группе так называемой «эмоциональной» лексики относятся единицы, не называющие эмоции, а описывающие признаки их проявления, например, *laugh* (радость), *tremble* (страх – *tremble with fear*), *cry* (раскаяние – *I'm crying because I'm such a bad Faun...*), *to be quite speechless* (удивление) и т.д.

К третьей группе можно отнести единицы, косвенно указывающие на те или иные эмоции и состояния: *poor* в сочетаниях *poor Mr Tumnus, poor fellow* указывает на жалость, сострадание, в сочетании *poor queen* – насмешку; *No thanks* выражает неодобрение (*And get caught by Uncle Andrew and have our rings taken away before we've had any fun. No thanks*), *unfortunately* (сожаление).

В отдельную группу можно выделить и междометия, служащие для выражения эмоций, ощущений, душевных состояний и реакций, не называя их, например, *O-o-oh!* (раскаяние, удивление), *Hmm...*, *er* (нерешительность, сомнение), *Hurrah!* (радость, восторг), *Alas!* (печаль, сожаление).

Кроме того, ряд единиц используется для передачи силы и степени проявления эмоций и чувств. Ряд конструкций и выражений в тексте произведений указывает на силу и яркость эмоций (...*was so miserable that he didn't care who knew he had been crying; a good deal more excited than you'd have thought from the way he spoke; Polly's curiosity got the better of her; the boy was too wound up to take any notice of her* и т.д.).

На синтаксическом уровне можно отметить использование незаконченных и эллиптических предложений, как выражение сомнений, неуверенности (*Didn't you say –?, I wonder... I wonder... I wonder...*), гнева, злости (*I tell you she –...*), радости, восторга (*I feel... I feel...*), удивления (*Oats?*). Следует также отметить ряд особенностей в использовании автором пунктуационных знаков, в частности, использование тире для передачи силы эмоций (гнева, изумления, радости) или выражения неуверенности, растерянности (традиционное в этом случае многоточие автором используется значительно реже).

Важную роль при передаче эмоций в литературном произведении играют изобразительно-выразительные средства языка. Одним из излюбленных автором приёмов характеристики персонажей является ирония, используемая для выражения насмешки, пренебрежения (*It was my*

*sister's fault... She drove me to it. May the curse of all the Powers rest upon her forever! At any moment I was ready to make peace – yes and to spare her life too, if only she would yield me the throne. But she would not. Her pride has destroyed the whole world [1. C. 30], He seemed a little shrimp of a creature beside the Witch... you would never again be afraid of Uncle Andrew, any more than you'd be afraid of a worm after you had met a rattlesnake... [1. C. 36]).*

К одним из частотных приемов в произведениях К.С. Льюиса следует также отнести и аллитерацию, используемую для выражения эмоциональной напряженности, страха, ожидания или, напротив, интереса, любопытства (*the Wood between the World; It was very dark and dusty and draughty and they stepped from rafter to rafter without a word except when they whispered to one another...; It was a full moon and, shining on all that snow, it made everything almost as bright as day – only the shadows were rather confusing...*).

Для передачи преимущественно негативных эмоций используются приемы градации (*and if the reason was that they were looking after your Mother – and if your Mother was ill and was going to – going to – die*) и ретардации (*if you'd lived all your life in the country and had a pony, and a river at the bottom of the garden, and then been brought to live in a beastly Hole like this*).

Таким образом, многообразие языковых средств передачи эмоций объясняется, с одной стороны, способностью различных единиц языка приобретать функционально эмотивное значение в определенном контексте и, с другой стороны, большей сложностью выражения (и интерпретации) эмотивности на письме, нежели в звучащей речи.

#### Литература

1. Lewis C.S. The Chronicles of Narnia / C.S. Lewis. – N.Y.: HarperCollins Publishers, 2010.